

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tuskaisen työlästä vai sopivasti selkeyttävää?

Laadullinen tapaustutkimus kolmiportaisen tuen
toteuttamisesta alkuopettajien silmin

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Johanna Majamäki

Maaliskuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MAJAMÄKI, JOHANNA: ”Tuskaisen työlästä vai sopivasti selkeyttävää? Laadullinen tapaustutkimus kolmiportaisen tuen toteuttamisesta alkuopettajien silmin”

Pro gradu –tutkielma, 49 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2014

Tiivistelmä

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia kolmiportaisen tuen toteutumista ja käytännön toteuttamista erään Pirkanmaalaisen kunnan alkuopetuksessa. Tutkimus pyrkii selvittämään miten alkuopettajien työnkuva ja työmäärä ovat muuttuneet vuoden 2010 lakiuudistuksen seurauksena. Lisäksi tavoitteena on tuoda esiin alkuopettajien omia mielipiteitä kolmiportaisen tuen toteuttamisesta käytännössä. Lisäksi tutkimus pyrkii kuvaamaan alkuopettajien kokemia vahvuuksia ja haasteita uuden tukijärjestelmän toteuttamisessa.

Tutkimuksen teoreettinen tausta esittelee kolmiportaisen tuen asteet; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki sekä erittelee niissä käytettäviä tukimenetelmiä. Viitekehyksessä tuodaan ilmi kolmiportaisessa tuessa käytössä olevat tuen lomakkeet ja niiden sisällöt. Teoriaosuus sisältää myös Opettajien ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2013 samasta aiheesta julkaiseman selvityksen esittelyn pääkohdittain.

Tutkimusta varten haastateltiin kuutta alkuopettajaa suullisen teemahaastattelun avulla. Haastateltavat valittiin kahdesta eri koulusta, sekä suuresta että pienestä. Haastateltavien opettajaurat olivat hyvin vaihtelevia. Haastatteluista muodostettiin litteroinnin avulla teemoja ja alaluokkia. Näiden luokittelujen avulla tutkimus esittelee kattavasti alkuopettajien kokemuksia kolmiportaisen tuen toteuttamisesta käytännön opetustyössä. Aineiston analyysi tapahtui sisällönanalyysin menetelmin, sekä aineisto- että teorialähtöisesti.

Tutkimustulokset osoittavat alkuopettajien työnkuvan on muuttuneen lakimuutoksen jälkeen siten, että suunnittelu ja tuen dokumentointi ovat lisääntyneet. Käytännön työssä hyödynnettyjen tukimuotojen nähtiin pysyneen muuttumattomina. Työmäärän koettiin lisääntyneen, mutta suunnittelun ja tukilomakkeiden koettiin myös selkeyttäneen tuen toteuttamista käytännön työssä. Haastateltavat kokivat kolmiportaisen tukijärjestelmän pääasiassa positiiviseksi muutokseksi. Tutkimuksen tulokset linjautuivat samansuuntaisesti OAJ:n tutkimustulosten kanssa.

Asiasanat: Kolmiportainen tuki, yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki, opettajien kokemukset

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 KOLMIPORTAINEN TUKI	4
2.1 Taustaa	4
2.2 Yleinen tuki	7
2.3 Tehostettu tuki	8
2.4 Erityinen tuki	10
2.5 Aiempaa tutkimustietoa	12
2.5.1 Lakimuutoksen vaikutukset opetusryhmiin ja työkuvaan	13
2.5.2 Oppilashuoltotyö, hallinto ja johtaminen sekä työhyvinvointi kolmiportaisessa tuessa	14
3 TUTKIMUSONGELMAT	17
4 TUTKIMUSMENETELMÄT	18
4.1 Laadullinen tutkimus	18
4.2 Fenomenologia	21
4.3 Tapaustutkimus	22
4.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	23
5 TUTKIMUSTULOKSET	26
5.1 Analyysimenetelmät	26
5.2 Tutkimustulokset	28
5.2.1 Alkuopettajien työmäärän ja työnkuvan muutokset lakiuudistuksen jälkeen	28
5.2.2 Alkuopettajien kokemat vahvuudet ja haasteet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa	31
5.2.3 Alkuopettajien mielipiteitä kolmiportaisesta tuesta	34
5.2.4 Tulokset suhteessa OAJ:n selvitykseen	36
5.3 Tulosten pätevyys ja yleistettävyyys	39
6 POHDINTA	43
LÄHTEET	436
LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on tuonut erityisopetukseen sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Kolme eri tuen astetta takaa oppilaalle juuri hänelle sopivan tuen tason. Lisäksi pedagogisten asiakirjojen laatiminen mahdollistaa pitkäjänteisen työskentelyn oppilaan tukitoimissa. Oppilaalla on selkeä suunnitelma oppimisen etenemisestä ja suunnitelmaa pidetään ajan tasalla säännöllisin tarkastuksin. Moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen parantaa oppilaan tuen osuvuutta entisestään ja huolellinen dokumentointi pitää yllä säännöllistä laaduntarkkailua tuen onnistumisesta. Kolmiportaisen tuen järjestelmä kuulostaa siis loistavalta, mutta onko se sittenkään sitä?

Vuonna 2010 tehty lakimuutos kolmiportaiseen tukijärjestelmään siirtymisestä on tuore ja ajankohtainen aihe. Elokuussa 2014 lakimuutoksen mukaisten menetelmiä on toteutettu lain puitteissa vähintään kolme vuotta, mutta onko muutoksen jälkeisiin toimenpiteisiin todella jalkauduttu? Oma kiinnostukseni aiheeseen heräsi työskennellessäni eräässä kunnassa erityisopetuksen resurssiopettajana alkuopetuksessa. Kohtasin paljon opettajia, jotka pähkäilivät tuen asteen ja tukilomakkeiden kanssa ja itselleni kyseinen lakimuutos oli jo opettajankoulutuksesta tuttu. Halusin selvittää, miten kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä toteutuu alkuopetuksessa, jonne se nimenomaan oli suunniteltu varhaisen puuttumisen kehittämiseksi. Lisäksi aiheen valintaan vaikutti tuolloisen työpaikkakuntani halu selvittää, mitä mieltä heillä työskentelevät alkuopettajat ovat tukitoimien toteuttamisesta. Tutkimuksellani on siis myös tarkoitus auttaa kehittämään näitä palveluita kunnallisella tasolla.

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti oman henkilökohtaisen kokemukseni lisäksi aiheen ajankohtaisuus ja sen vähäinen tutkimus. Aiheesta on kirjoitettu jonkin verran teoriaa, mutta sen toimivuutta tai mielekkyyttä ei juuri ollut tutkittu Opettajien ammattijärjestö OAJ:n 2013 julkaiseman selvityksen lisäksi. Otin lähdemateriaalin määrän sekä vaihtelevuuden vähäisyyden

haasteen vastaan mielelläni, sillä tiesin, että kolmiportaisuuden tutkimus olisi hyvin mieleinen ja validi aihe. Tutkimuksen alussa, alkukeväällä 2013, kolmiportaisen tuen järjestelmä oli ollut käytössä vasta reilun vuoden, joten sen päivänpolttavuus houkutteli suuresti.

Tutkimuksen päätavoitteiksi muodostui selvittää kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä työskentelemäni kunnan alkuopetuksessa. Halusin tuoda ilmi myös alkuopettajien omia ajatuksia tällaisen tukijärjestelmän käyttämisestä ja toteuttamisesta sekä selvittää lakimuutoksen aiheuttamia muutoksia opettajien työnkuvassa ja työmäärässä. Lisäksi olin utelias tietämään, millaisia taitoja hyvin erilaiset alkuopettajat kokevat vahvuuksikseen tai haasteikseen kolmiportaisen tuen toteuttamisessa arkipäivän opetustyössä.

Aloitan tutkimukseni käsittelyn kolmiportaisen tuen viitekehyksellä, jossa esittelen tukijärjestelmän pääpiirteittäin. Kolmiportaisen tuen nimitys perustuu kolmeen tukiasteeseen, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Esittelen tukiasteet yksitellen. Lisäksi tuon esiin eri tukiasteilla käytettyjä tukimenetelmiä sekä tuen puitteisiin kuuluvat dokumentit. Lisäksi esittelen tutkimuksen alkuosassa OAJ:n keväällä 2013 ilmestyneen, koko Suomen kattavan, kolmiportaisen tuen toteuttamisesta kertovan selvityksen tuloksia.

Teoriaosuudesta tutkimukseni etenee tutkimuskysymysten esittelyyn ja tutkimuksen menetelmäosuuteen. Valitsin tutkimuksen lähtökohdaksi laadullisen tutkimuksen, sillä halusin tutkia juuri alkuopettajien mielipiteitä ja omia kokemuksia sekä löytää mahdollisia ilmiöitä aiheen parista. Tutkimukseni konteksti ja yksittäisen kunnan valinta tekivät tutkimuksestani tapaustutkimuksen. Laadullisen tutkimuksen tapaustutkimuksen piirissä päätin toteuttaa tutkimukseni suullisten teemahaastattelujen avulla, sillä niiden avulla pystyin saamaan tietoa juuri haluamistani aihepiireistä, mutta opettajien omin sanoin kertomina. Haastateltavien lukumäärän rajasin kuuteen haastatteluun päätettyäni suorittaa haastattelut puolistrukturoituina. Pohjasin päätökseni sille, että etsin haastatteluista nimenomaan laadullista sisältöä, kuten mielipiteitä ja kokemuksia, en määrällisiä yleistettävyyksiä. Haastateltavien pieni määrä ja kohdennettavuus linjautuivat hyvin tapaustutkimuksen menetelmien kanssa.

Menetelmäosuudesta tutkimus etenee tutkimustulosten pariin. Luvussa viisi erittelen tutkimusaineiston keräämisen ja analysoinnin vaiheet. Analysoin aineistoni litteroimalla ja sisällönanalyysiä käyttäen. Aineiston analysointi tapahtuu sekä teoria- että aineistolähtöisesti. Liitän tutkimukseni tulokset OAJ:n tutkimuksen tuloksiin vertaillen. Lopuksi pohdin tutkimukseni pätevyyden ja yleistettävyyden näkökulmia.

Tutkimuksen aikatauluksi asetin ensin kevään ja kesän 2013, mutta vakiintuneen työnkuvani vuoksi päätin pidentää tutkimuksen aikataulua kevääseen 2014 saakka. Aikataululliset muutokset olivat välttämättömiä tutkimuksen halutun laadun säilyttämiseksi. Tämän aikataulumuutoksen ansiosta olen päässyt myös itse enemmän tekemisiin kolmiportaisen tuen käytännön toteuttamisen kanssa omassa työssäni. Koen, että kuluneen lukuvuoden aikana täyttäneeni lukuiset tukikaavakkeet ja suunnittelemani sekä käyttämäni tukimenetelmät ovat saaneet minut ymmärtämään ja tulkitsemaan alkuopettajien haastatteluja laajemmin.

2 KOLMIPORTAINEN TUKEA

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisen mallia, joka otettiin käyttöön Suomessa vuonna 2010 tehdyn lakimuutoksen seurauksena. Nimitys kolmiportaisesta tuesta juontuu kolmesta tuen asteesta; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Kolmiportaisen tuen lakimuutoksen seurauksena tukipalvelujen määrä kasvoi yleisopetuksessa ja luokan- ja aineenopettajien vastuu tuen antamisesta suureni entisestään.

2.1 Taustaa

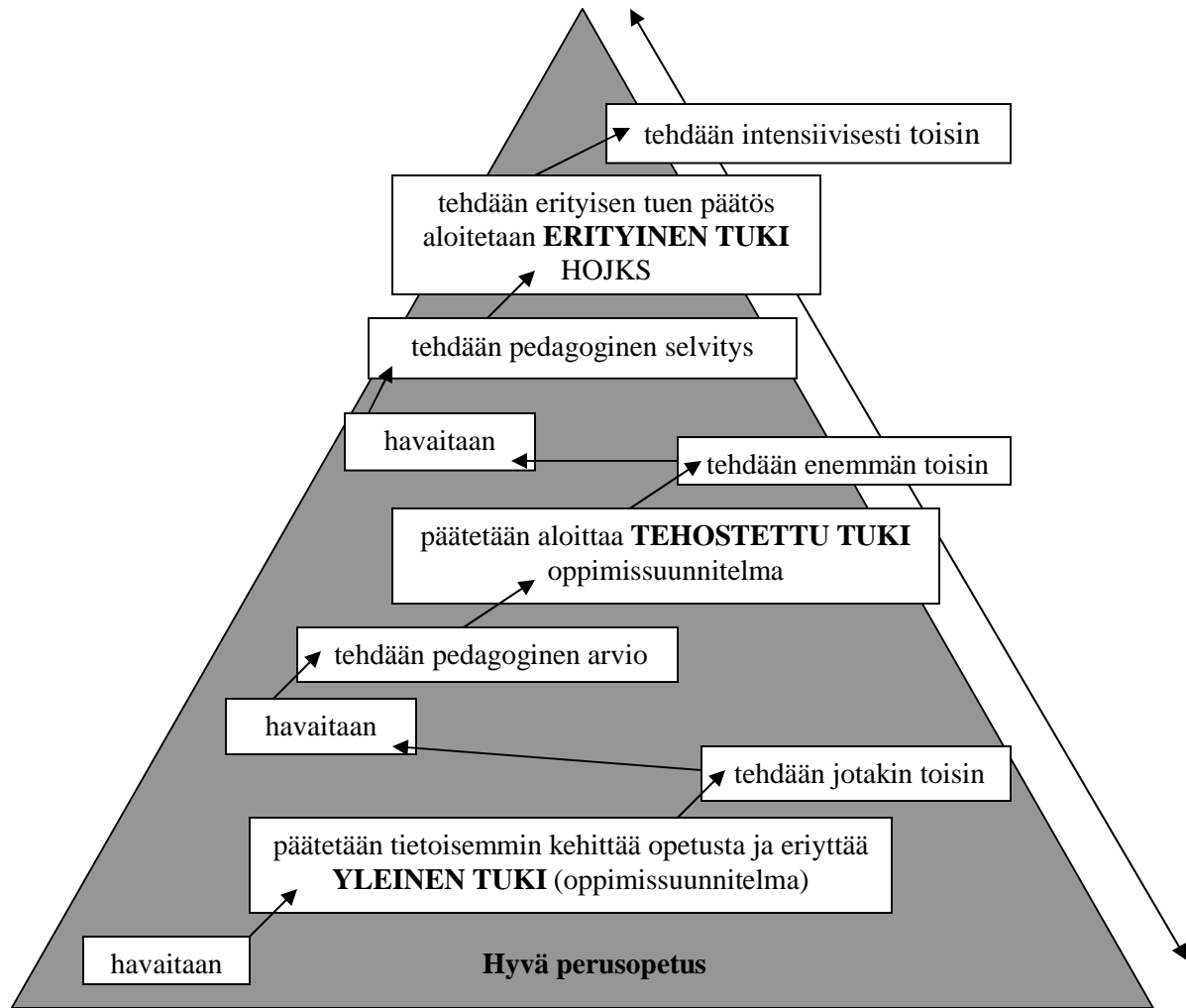
Oppimisen ja koulunkäynnin tueksi suunniteltu kolmiportainen järjestelmä sai alkunsa jo vuonna 2007, jolloin Erityisopetuksen strategia –käsikirja laadittiin. Käsikirjan laatimiseen ja ideaan kolmiportaisuudesta vaikuttivat muuttunut käsitys erityisopetuksesta sekä erityisoppilaiden räjähdysmäisesti kasvanut lukumäärä 1990- ja 2000-lukujen aikana. Erityisopetuksen suunta oli matkalla kohti inklusiivista, kaikille yhteistä koulua, joten tarve tukimuotojen lisäämisestä yleisopetuksessa oli suuri. (Opetusministeriö 2007, 19)

Perusopetuslain muutos kolmiportaiseen tukeen siirtymisestä tapahtui kesäkuussa 2010 ja opetussuunnitelman muutosten täytäntöönpanon takaraja oli elokuussa 2011. Muutoksen tavoitteena oli luoda varhaisen puuttumisen malli, jossa tukea tarvitsevan oppilaan tarpeet pystyttäisiin huomaamaan ja niihin pystyttäisiin reagoimaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa oppilaan koulupolkua. Varhaisen puuttumisen lisäksi kolmiportainen malli tavoittelee ennalta ehkäisevien toimintamuotojen käytön lisäämistä. Erityisopetuksen keinojen ohella oppimisen pulmiin haluttiin puuttua myös yleisopetuksen resurssien avulla. (Laatikainen 2011, 21–22; Takala 2010, 33)

Laatikainen (2011, 22) nostaa esille luokanopettajan ja aineenopettajan tärkeyden tuen antajina. Tuen antaminen yleisopetuksessa tarkoittaa opettajalle lisääntyvää eriyttämistä, eli opetuksen soveltamista oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi (Oja 2012, 48). Opettaja voi eriyttää opetustaan oppiaineen laajuutta tai syvyyttä vaihtelemalla sekä muuntelemalla opetuksen etenemisnopeutta. Näin voidaan huomioida oppilaiden erilaisuus ja opettaja pystyy tukemaan oppilasta yleisopetuksen luokassa jo ennen kuin oppilaan pulmat käyvät erityisopetuksen vaatimusten mukaisiksi. Tällä helpotetaan sekä oppilaan opiskelua, että erityisopettajan taakkaa. Lisäksi näin saadaan tehostettua jo olemassa olevia tukimuotoja (Huhtanen 2011, 102).

Luokanopettajan taakkaa pyritään keventämään tiimiopettajuutta lisäämällä. Useamman opettajan yhteistyö antaa mahdollisuuden monipuolisempiin tukimuotoihin. Lisäksi vastuun jakaminen sekä joustavat opetusjärjestelyt ja ryhmittelyt mahdollistavat jokaiselle oppilaalle sopivan opetusryhmän ja opetuksen tason (Laatikainen 2011, 23). Luokan- tai aineenopettajan ei tarvitse jäädä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa yksin, vaan tukimuotojen suunnittelussa ja toteuttamisessa auttavat ensisijaisesti koulun erityisopettaja sekä moniammatillinen oppilashuoltoryhmä (OHR). Oppilashuoltoryhmä koostuu rehtorin ja opettajan lisäksi kasvatus- ja sosiaalialan sekä terveydenhuollon ammattilaisia, kuten koulupsykologi, koulukuraattori ja kouluterveydenhoitaja. Luokanopettaja tekee myös kiinteätä yhteistyötä laaja-alaisen erityisopettajan kanssa (Takala 2010, 23–24; 29).

Opetushallituksen (2010, 10) mukaan opetuksessa ja tuen järjestämisessä pyritään aina ottamaan huomioon oppilaan henkilökohtainen tuen tarve. Tuen kolmiportaistaminen mahdollistaa laadukkaamman yleisopetuksen antamisen sen oppilaslähtöisen näkökulman vuoksi (Takala 2010, 21). Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on taata jokaisen oppilaan mahdollisuus saada tukea tarvitsemansa määrä tarvitsemaansa aikaan. Joustavat tukijärjestelyt mahdollistavat tuen lisäämisen tai vähentämisen oppilaan tarpeiden muuttuessa. Opetuksen suunnittelussa tulee ottaa huomioon, että tukea tarvitseva oppilas saattaa tarvita useampaa tukimuotoa samanaikaisesti. Tuen tarve voi myös olla väliaikaista tai jatkuvaa. Oppilashuoltoryhmä ja moniammatillinen yhteistyö toimivat kolmiportaisen tuen järjestämisen pohjana. (Opetushallitus 2010, 10–11)



Kuvio 1. Kolmiportainen tuki (mukaillen Oja 2012, 47)

Kolmiportaisessa tuessa käytettävät tukimuodot etenevät vaiheesta toiseen kuin portaat (Huhtanen 2011, 102). Tuen tarvetta arvioidaan ja tarkastellaan jatkuvasti (Oja 2012, 47). Kuvio 1 havainnollistaa, miten tuen portailla edetään yleisen tuen suunnitelmallisesta, mutta kevyestä tuesta intensiivisempiin tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mikäli yleisen tuen toimintamuodot eivät riitä, oppilaalle suunnitellaan ja annetaan tehostettua tukea. Jos tehostetun tuen toimet havaitaan riittämättömiksi, voidaan oppilaalle antaa erityistä tukea. Tuen intensiteetti kasvaa, mitä ylemmäs tukimuodoissa edetään. Mikäli tukimuodoille ei ole enää tarvetta, voi samoja tuen portaita palata myös alaspäin. (Laatikainen 2011, 23). Tuen arviointia toteutetaan jatkuvasti parhaan tukiasteen löytämiseksi. Asiakirjoihin asetetaan sekä lyhyen että pitkän aikavälin tavoitteita, joiden onnistumista tarkkaillaan. Sovitun ajanjakson jälkeen asiakirjat ja tuen taso päivitetään ajan tasalle oppilaan tuen tarpeen kanssa. (Takala 2010, 28)

Opetushallitus (2014b) suunnitteli kuntien käyttöön mallilomakkeet kolmiportaisen tuen toteuttamisen avuksi. Nämä mallilomakkeet sisältävät kaikki tuen järjestämisen kannalta tarvittavat ja hyödylliset tiedot. Opetuksenjärjestäjillä on kuitenkin mahdollisuus suunnitella ja käyttää myös omia tuen lomakkeitaan mikäli ne sisältävät kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman vaativat asiakohdat. Useimmissa kunnissa tuen lomakkeet ovat pääpiirteittäin samanlaiset kuin Opetushallituksen tarjoamat, erityisiä kunnallisia painotuksia ja toimintatapoja unohtamatta. Kaikki tuen lomakkeet ovat salassa pidettäviä. (Opetushallitus 2014b)

2.2 Yleinen tuki

”Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa.” Perusopetuslaki 16 § (642/2012)

Opetushallituksen (2010, 12–13) määritelmän mukaan yleinen tuki on jokaiselle oppilaalle päivittäisessä opetuksessa annettavaa tukea ja sen mukaan oppilailla on oikeus saada ohjausta ja tukea kaikkina koulupäivinä ja opettajan velvollisuus on antaa niitä. Opettaja arvioi ja suunnittelee opetusta siten, että jokaisen oppilaan tuen tarpeet huomioidaan. Opettajan vastuulla on arvioida tuen tarpeita säännöllisesti sekä tuen ilmetessä tarjota tarvittava tuen aste. Jokaisella oppilaalla on oikeus olla osana opetusta parhaalla mahdollisella tavalla (Laatikainen 2011, 24).

Opetushallituksen (2010, 12) mukaan yleisen tuen muotoja ovat esimerkiksi opetusryhmien muuntelu oppilaille sopivammiksi sekä opetuksen eriyttäminen oppilas- tai ryhmäkohtaisesti. Oppilasta voi myös tukea oppilaanohjauksen ja apuvälineiden avulla (Huhtanen 2011, 109). Lähtökohtaisesti oppimisen pulman ilmetessä oppilasta pyritään tukemaan enemmän kuin ns. ”tavallista oppilasta”. Lisäksi oppilaan sekä vanhempien kanssa keskustellaan ja tarvittaessa suoritetaan erilaisia testejä ongelman rajaamiseksi. (Takala 2010, 22)

Opetushallituksen (2010, 13) mukaan yleisen tuen piiriin kuuluvat niin tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus kuin oppimisen etenemisen suunnitteleminen etukäteen. Opettajan apuna luokkatilassa voi olla avustaja tai koulunkäyntiohjaaja, joka tukee oppilaan tai koko opetusryhmän

selviämistä opetussuunnitelman vaativalla tasolla. Koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhojen tehtävänä on myös olla osa yleistä tukea ja tarjota tuen tarvetta vastaavaa toimintaa. Yleistä tukea helpottaa opettajien välinen yhteistyö. Samanaikaisopetus onkin suosittu yleisen tuen muoto (Laatikainen 2011, 26).

Yleiseen tukeen on mahdollista laatia oppimissuunnitelma, mutta se ei ole pakollinen. Oppimissuunnitelman tekeminen kuitenkin helpottaa asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja palvelee heti yleisen tuen alusta asti systemaattista tuen antamista. Yleisen tuen oppimissuunnitelmaan kirjataan oppilaan lähtötilanne; mitkä ovat oppilaan vahvuudet ja kehitettävät aihekokonaisuudet, mitä tukimuotoja oppilas tarvitsee ja miksi. Lisäksi oppimissuunnitelmaan merkitään suunnitelma tukitoimien seurannasta ja arvioinnista. (Huhtanen 2011, 123–124)

Yleisen tuen perusluonne on oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennaltaehkäisevä (Oja 2012, 45). Yleisen tuen vahvistaminen ennen tehostettuun tukeen siirtymistä mahdollistaa tukea tarvitsevalle oppilaalle esimerkiksi tukiopetusjakson jossakin tietyssä aiheessa. Näin tuki saadaan nopeasti ja lapsi ei välttämättä tarvitse tukipalveluita myöhemmin. Tällaisesta toiminnasta käytetään termiä varhainen puuttuminen tai varhainen tuki (Huhtanen 2011, 40–41). Varhaisella tuella pyritään sekä tukemaan lapsen oppimista ja kehitystä jo ennen koulun aloittamista että havaitsemaan oppimisen ja koulunkäynnin pulmia aikaisessa vaiheessa, ennen niiden kasvamista suuremmiksi vaikeuksiksi (Koulutuksen arviointikeskus 2014a).

2.3 Tehostettu tuki

Tehostettua tukea oppilas voi saada silloin kun yleisen tuen palveluista saatava hyöty ei ole riittävä oppilaan tuen tarpeeseen nähden. (Opetushallitus 2010, 13). Tehostettu tuki on intensiivisempää ja omakohtaisempaa kuin yleinen tuki ja sitä annetaan oppilaille, joilla on säännöllisesti toistuva tai usean eri tuen tarve (Laatikainen 2011, 27). Tehostettu tuki on myös pitkäjänteisempää ja suunnitelmallisempaa kuin satunnaisesti tai lyhyellä aikavälillä annettu yleinen tuki. Tehostetun tuen tavoite on antaa ennaltaehkäisevää tukea, jotta oppilas ei joutuisi erityisen tuen piiriin kasautuneiden ongelmien vuoksi. (Huhtanen 2011, 110)

Tehostettuun tukeen siirryttäessä kaikki yleisen tuen työmuodot ja menetelmät ovat yhä käytettävissä. Toiseen tukimuotoon siirtyminen ei siis poissulje aiemman tuen jatkumista rinnakkaisena. (Opetushallitus 2010, 13) Tehostettua tukea toteutetaan aina oppilaalle henkilökohtaisesti suunnitellun oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma laaditaan pedagogisen arvion perusteella yhteistyössä erityisopettajan sekä huoltajien kanssa. Kodin ja koulun sujuva yhteistyö on välttämätöntä toimivan tehostetun tuen luomiseksi. (Huhtanen 2011, 107)

Opetushallituksen (2010, 14) velvoittama tehostettuun tukeen siirryttäessä tehtävä pedagoginen arvio pitää sisällään kokonaisvaltaisen selvityksen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanteesta. Sen päätehtävinä on selvittää tehostetun tuen tarve, suunnata ja tarvittaessa muokata tukea sekä arvioida tehostetun tuen toteutumista ja vaikutuksia oppilaaseen (Koulutuksen arviointikeskus 2014b). Arviossa tulee näkyä oppilaalle aiemmin annetun tuen määrä ja arviointi tuen vaikutuksista oppilaan koulunkäyntiin. Pedagogisesta arviosta ilmenee, mikä on oppilaan oppimisvalmiuksien taso ja mahdolliset erityistarpeet. Lisäksi arviossa on kerrottava milloin ja millaisilla tukitoimilla oppilaan oppimista pyritään jatkossa tukemaan. (Opetushallitus 2010, 13) Pedagoginen arviointi laaditaan ja arvioidaan kirjallisena, tarvittaessa moniammatillista yhteistyötä hyödyntäen (Huhtanen 2011, 107).

Tehostettuun tukeen laadittavan oppimissuunnitelman tehtävänä on taata oppilaalle mahdollisimman hyvät edellytykset edetä opinnoissa (Opetushallitus 2010, 18–20). Suunnitelma helpottaa opettajien työtä ja antaa pohjan arvioinnin järjestämiselle. Pedagogisesta arviosta poiketen oppimissuunnitelma sisältää yksityiskohtaisempaa tietoa opetuksen järjestämisestä käytännössä ja siihen kirjataan oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet työskentely- ja vuorovaikutustaidoissa sekä oppimisessa ja koulunkäynnissä (Huhtanen 2011, 123). Suunnitelmasta tulee ilmetä erityiset painotukset ja pedagogiset erityisratkaisut kuten ryhmittely sekä työskentelymuodot. Lisäksi oppimissuunnitelmaan kirjataan edistymisen seurannan ja arvioinnin metodit ja ajankohdat. Oppimissuunnitelma tehdään aina, ellei sen tekemiselle ole olemassa ilmeisiä esteitä. Oppimissuunnitelmaa päivitetään oppilaan edetessä tuen asteilla sekä tuen tarpeen muuttuessa. (Opetushallitus 2010, 13)

2.4 Erityinen tuki

Erityistä tukea annetaan, jos yleisen ja tehostetun tuen tukimuotojen käyttäminen ei toteuta asetettuja tavoitteita tai on riittämätöntä (Laatikainen 2011, 29). Erityinen tuki pohjautuu erityisen tuen päätökseen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) sekä oppilaasta tehtävään pedagogiseen selvitykseen (Opetushallitus 2014a). Erityisessä tuessa oppilaan tuen tarpeisiin voidaan vastata kaikilla perusopetuksen tukimuodoilla. Tehtävänä on tukea oppilasta niin, että hän pystyy suorittamaan perusopetuksen oppivelvollisuuden ja saa mahdollisuuden edetä jatko-opintoihin. Erityinen tuki voidaan järjestää myös pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, jolloin oppivelvollisuus alkaa vuotta aiemmin ja kestää 11 vuotta. (Opetushallitus 2010, 14; 29)

Erityiseen tukeen siirtymisestä tehdään aina kirjallinen päätös. Päätös tarkastetaan vähintään kaksi kertaa; toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemättä luokkaa (Peda.net 2013). Päätös oppilaan siirtymisestä erityiseen tukeen voidaan antaa koska vaan. Ennen erityistä tukea on kuitenkin annettava tehostettua tukea, lukuun ottamatta tilannetta, jossa ”psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten”. (Opetushallitus 2010, 14) Jotta oppilas voi saada erityistä tukea, hän tarvitsee pedagogisen selvityksen lisäksi lausunnon joko psykologilta tai lääkäriltä tai muun vastaavan sosiaalisen selvityksen (Opetushallitus 2014a).

Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaasta on tehtävä pedagoginen selvitys. Selvityksen laatimiseksi opettajan on kuultava oppilasta ja oppilaan huoltajaa (Opetushallitus 2014a). Kuten pedagogiseen arvioon, myös pedagogiseen selvitykseen kirjataan ylös oppilaan eteneminen ja aiemmat tukimuodot ja tuen tehokkuus (Laatikainen 2011, 29). Näiden perusteella selvitykseen voidaan kirjata erityisen tuen tarve. Pedagogiseen selvitykseen rekisteröidään myös tarve oppiaineiden yksilöllistämisestä (Opetushallitus 2010, 37). Pedagoginen selvitys on hyvin samantyylinen asiakirja kuin pedagoginen arvio. Siihen kuuluu kirjaamisen ja suunnittelun lisäksi myös tuen säännöllinen tarkastaminen ja arvioiminen moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Arviointikeskustelun jälkeen oppilashuoltoryhmä tekee päätöksen oppilaan pysymisestä erityisen

tuen piirissä tai siirtämisestä takaisin tehostettuun tukeen. Tehostettuun tukeen palatessa oppilaalle laaditaan uudelleen oppimissuunnitelma ja pedagoginen arvio. (Niilo Mäki Instituutti 2014; Opetushallitus 2010, 16–17)

”Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Suunnitelmasta on käytävä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Suunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.” Perusopetuslaki 17 a § (642/2010)

Opetushallitus (2010, 21–23) määrittelee HOJKS:n tehtäväksi oppilaan yksilöllisen oppimis- ja kasvuprosessin pitkäjänteisen tukemisen. Siitä ilmenee oppimisen tavoitteet ja sisällöt sekä opetuksessa käytettävät pedagogiset menetelmät ja muut tukitoimet. Kuten muissakin oppilaasta tehtävissä selvityksissä, myös HOJKS:ssa tuodaan esille oppilaan henkilökohtaiset tarpeet ja erikoisjärjestelyt (Oja 2012, 50). Aiemmista kirjallisista selvityksistä ja suunnitelmista poiketen HOJKS sisältää myös muuhun kehitykseen liittyvät tavoitteet, kuten sosioemotionaaliset sekä motoriikkaan liittyvät tavoitteet. HOJKS kertoo myös oppilaan avustajatarpeen ja fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen oppimisympäristön rajoitteet. (Laatikainen & Rintala 2004, 15) Ennen kaikkea opetusta ja opetusryhmiä koskevat järjestelyt ovat tärkeä osa suunnitelmaa. Niistä ilmenee, montako tuntia oppilas opiskelee erityisryhmässä tai yleisopetuksen ryhmässä (Ikonen & Virtanen 2007, 276). Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan sisällytetään myös tieto oppilaan yksilöllistettyjen aineiden määristä, tavoitteista ja keskeisimmistä sisällöistä. (Laatikainen ym. 2004, 9–10)

Oppilaan erityisen tuen tarpeista riippuen opetus voidaan järjestää monella tavalla. Erityisopetus, joko osa- tai kokoaikainen, on erittäin tärkeä tukimuoto erityistä tukea annettaessa. Pienryhmässä tapahtuvan erityisopetuksen lisäksi oppiaineita voidaan yksilöllistää oppilaan tavoitteiden mukaiseksi tai opetus voidaan esimerkiksi järjestää toiminta-alueittain. Toiminta-alueittain opiskelussa sisällöt jaetaan viiteen osa-alueeseen; motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Oppiaineiden aihesisällöt muuntuvat tällöin enemmän oppilaalle tärkeiksi arkielämän kokonaisuuksiksi. Mikäli yksittäisen

oppiaineen yksilöllistäminen ei riitä tukitoimenä, voidaan oppilas myös vapauttaa oppiaineen opiskelusta. Tähän vaaditaan kuitenkin erittäin painavat syyt ja perusopetuslakiin perustuva hallintopäätös. (Opetushallitus 2010, 27–28; 31)

	YLEINEN TUKI	TEHOSTETTU TUKI	ERITYINEN TUKI
eriyttäminen	•	•	•
oppilaanohjaus	•	•	•
oppilashuollon tuki	•	•	•
tukiopetus	•	•	•
osa-aikainen erityisopetus	•	•	•
apuvälineet yms.	•	•	•
avustajapalvelut	•	•	•
ohjaus- ja tukipalvelut	•	•	•
kokoaikainen erityisopetus			•

Taulukko 1. Tukimuodot eri tukiasteilla (Niilo Mäki Instituutti 2014)

Taulukosta 1 ilmenee hyvin tukimuotojen muuttumattomuus tuen asteen vaihtumisesta huolimatta. Vain tuen intensiivisyys ja määrä kasvavat siirryttäessä yleisestä tehostettuun ja tehostetusta erityiseen tukeen. Myös erityisessä tuessa käytössä ovat siis aiempien tukiasteiden käytännöt, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja opetussuunnitelman käyttäminen. Tämä helpottaa tuen jatkuvuutta ja järjestelmällistä toteuttamista. (Opetushallitus 2010, 31) Kokoaikainen erityisopetus on pelkästään erityisessä tuessa käytettävä tukimuoto. Toinen ainoastaan erityisen tuen piiriin kuuluva tukimuoto on yksittäisen oppiaineen yksilöllistäminen oppilaan taito- ja tavoitetasoa vastaavalle asteelle. (Niilo Mäki Instituutti 2014)

2.5 Aiempaa tutkimustietoa

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n 2012 loppuvuodesta toteuttaman kyselyn tavoitteena oli selvittää miten kolmiportaiseen tukeen siirtymisen lakimuutos on vaikuttanut opetushenkilöstön työhön. Toiseksi tutkimus selvitti miten tuki käytännössä toteutuu koulumaailmassa. Kysely toteutettiin sähköisellä satunnaisotannalla ja siihen osallistui sekä esi- että perusopetuksen henkilökuntaa. Vastaajina toimi luokanopettajien lisäksi aineen- ja erityisopettajia sekä rehtoreita. Olen rajannut tutkimuksen esittelyn perusopetuksen henkilöstön näkemyksiin.

2.5.1 Lakimuutoksen vaikutukset opetusryhmiin ja työkuvaan

OAJ:n (2013, 11) Kyselyyn osallistuneiden perusopetuksen opettajien mielestä haastavimmassa opetusryhmässä on keskimäärin 2,4 tehostetun tuen ja 2,5 erityisen tuen oppilasta. Suurin osa opettajista tuo myös ilmi, että opetusryhmän koko ei ole lainkaan pienentynyt, vaikka oppilasryhmään kuuluu erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Osassa tapauksista oppilasryhmän koko on jopa noussut. Opettajat kokevat, että erityistä tukea tarvitseva oppilas vaatii paljon opettajan aikaa, joten muut luokan oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Pedagogisten asiakirjojen ja tuen kirjaamisen nähtiin olevan hyvin aikaa vievää.

”Opetusryhmät ovat isoja, ja joukossa ”lilluvat” ne oppilaat, jotka tarvitsisivat tukea... mutta sen antamiseen ei ole resursseja eli rahaa. Tuntuu turhauttavalta täytellä papereita, jos eli kun mikään ei oppilaan arjessa kuitenkaan muutu: siinäpä opiskelee muiden mukana isossa opetusryhmässä, eikä yksilöllinen huomiointi ole kovinkaan helposti toteutettavissa. Huoh.” (OAJ 2013, 11)

Työnkuvan muuttuminen on kyselyn mukaan näkynyt sekä työmäärässä että yhteistyön muodoissa. Opettajien työmäärä toisten opettajien ja muiden alojen ammattilaisten kanssa on kasvanut suuresti. Myös koulun ja kodin välisen yhteistyön määrä on suurempi kuin aiemmin. Etenkin luokanopettajat kokivat nämä muutokset haastavina ja työmäärää lisäävinä. Näihin muutoksiin ei myöskään koettu olevan valmiuksia ilman lisäkoulutusta. Erityisopettajien ja rehtorien mielestä heillä oli riittävä koulutus ja oikeanlaiset työvälineet muutoksiin, joissa moniammatillisen yhteistyön määrä on aiempaa suurempi. Dokumentoinnin lisääntymisestä seurannut työmäärän kasvu koettiin tutkimuksessa turhauttavana. Toisaalta taas opettajat näkivät, että suunnitelmallinen tukitoimien dokumentointi parantaa oikeusturvan toteutumista sekä oppilaalla että opettajalla. (OAJ 2013, 12–14)

”Käytössäni olevia tukitoimenpiteitä ei ole selkeästi määritelty. Vastuualueet ovat erittäin epäselvät. Koen joutuvani tekemään omaan tehtävänkuvaani ja koulutukseeni kuulumattomia töitä, sillä minulla ole riittävää tietämystä oppimisvaikeuksien hoitamisesta voidakseni laatia HOJKSia tai edes suunnitellakseni tukea tarvitsevan oppilaan opetusta. Koen myös, että minulla ei enää ole yhtä paljon aikaa hoitaa ihan tavallista työtäni. Koska toimin ilman avustajaa, tukea vaativien oppilaiden opettaminen vie tunnista niin suuren osan, että minulla ei ole aikaa paneutua muiden oppilaiden ns. tavallisiin ongelmiin sillä vakavuudella ja panostuksella kuin todella

tarvitsisi. Mielestäni tilanteesta kärsii sekä tukea tarvitseva oppilas, muut oppilaat ja opettaja.” (OAJ 2013, 12)

”Paperityö on lisääntynyt hurjasti. kunnassamme uudistettiin myös esiopetussuunnitelma, jossa on lisääntynyt todella pikkutarkkojen havaintojen osuus - tarpeetonta. Periaatteessa kolmiportaisuus jäsentää ja helpottaa perustyötä, mutta resursseja se ei ole tuonut yhtään suhteessa dokumentointimäärään tai tarpeeseen - päivävastoin.” (OAJ 2013, 14)

2.5.2 Oppilashuoltotyö, hallinto ja johtaminen sekä työhyvinvointi kolmiportaisessa tuessa

Opettajien ammattijärjestön (OAJ) kyselyssä (OAJ 2013, 14–15) oppilashuoltotyön määrän koettiin lisääntyneen suurimmassa osassa vastauksia. Eniten työmäärä oppilashuollon parissa oli kasvanut erityisopettajilla ja rehtoreilla. Lisääntyneestä työmäärästä huolimatta rehtorit suhtautuivat oppilashuoltotyöhön myönteisimmin. Haastavimmaksi oppilashuoltotyön kokivat aineenopettajat, joiden mielestä sen toteuttaminen ei tue omaa työskentelyä juuri lainkaan. Yhtenäisin mielipide oppilashuoltotyöstä käsitteli resurssien saatavuutta. Yli puolet kyselyyn vastanneista henkilöistä kokivat oppilashuoltotyön resurssit puutteellisiksi.

”Ei ole yksinkertaisesti resursseja. Kirjatut asiat näyttävät hyvältä paperilla, mutta opettajilla ja oppilashuoltoryhmän jäsenillä ei ole resursseja, voimia eikä jaksamista toteuttaa asioita arjessa.” (OAJ 2013, 17–18)

Tukimuotojen saatavuudessa tarpeen mukaan vastaajissa oli suurta vaihtelua. Kun tukiopetus oli tarpeen vaatiessa saatavissa 80% vastauksissa, oppilaanohjauksen saatavuus oli vain 54%. Erityisopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuus tarpeen vaatiessa olivat suunnilleen 75% vastauksissa. Psykososiaalisten palvelujen, kuten koulukuraattorin tai koulupsykologin käytön mahdollisuus oli heikompaa. Ainoastaan kouluterveydenhuollon saatavuus tarpeen vaatiessa oli korkea, 83%. Kaiken kaikkiaan yli puolet vastaajista koki, että lakimuutoksella ei ole ollut suurta vaikutusta oppilashuoltotyöhön oppilaiden ja perheiden tukemisen kannalta. (OAJ 2013, 15–16)

Lisäksi tutkimuksesta (OAJ 2013, 17) tulee ilmi, että suurin osa vastaajista oli tyytyväinen opetuksen järjestäjän määrityksiin tukitoimien vastuualueista. Opetuksen järjestäjän toimien ei yli puolessa vastauksista kuitenkaan nähty tukevan opettajan näkemystä tuen järjestämisestä yhtä

hyvin kuin rehtorien toimien. Rehtorien tuki opettajien näkemyksiin nähden oli selkeästi hyödyllisempää suurelle osalle vastaajista. Kriittisimmin vastaajat suhtautuivat resurssien jakamiseen ja työmäärän lisääntymiseen. Jopa kolme neljästä vastanneesta koki, että lisääntynyttä työmäärää ei oteta tarpeeksi hyvin huomioon työtehtävien kokonaissuunnittelussa.

Osa vastaajista tunsu, että koulutus ei vastannut uusia työtehtäviä tai koki työtehtävät liian vaikeaksi. Erityisopettajista suurin osa koki kuitenkin koulutuksensa muutoksiin riittäväksi. Oman pedagogisen osaamisen kehittämisessä moni luokan- ja aineenopettaja koki myös suunnitelmallisuuden puutetta, kun taas suurin osa rehtoreista ja erityisopettajista kokivat pedagogisen kehittämisen olevan suunnitelmallista. Perusopetuksen puolella noin puolet vastaajista koki, että yhteistyön lisääminen ei tukenut työssä jaksamista.

2.5.3 Johtopäätökset ja toimenpiteet

OAJ:n (2013, 21) tekemässä kyselyssä kolmiportaisen tuen toteutumisesta tulee ilmi, että useimmissa tapauksissa muutokset nähdään haastavina resurssien puuttumisen vuoksi. Uudistukset nähdään hyvinä, mutta niiden toteutumiseen käytännössä on vielä paljon matkaa. Käytännön tasolla muutosten toimeenpano vaatii paljon suunnitelmallisuutta ja ohjausta, jotta se voi toteutua tasavertaisesti ja tuloksekkaasti. Reformien toteuttamiseen tarvitaan lisää työaika, jotta tarvittavat suunnittelu- ja dokumentointitoimet voidaan suorittaa. Opettajien todellisen työmäärän muuttaminen maksetuiksi työtunneiksi vaatii järjestelyjen muuttamista.

Oppilaiden oikeus tuen saamiseen ei täyty, koska oppilasryhmät ovat yhä liian suuria tuen tarjoamiseen kaikille sitä tarvitseville. Oppilaat eivät myöskään saa tarpeeksi usein tarvitsemiaan tukipalveluita, kuten kuraattorin palveluita tai oppilaanohjausta. Oppilaan oikeudet nähdään puutteellisina opetuksen järjestäjän laiminlyömällä opetushenkilöstön, oppilashuoltotyöryhmän ja oppilaan vanhempien näkemyksiä oppilaan tuen tarpeista. Lisäksi oppilaan tuen oikeuden ei koeta toteutuvan, koska pedagogisia asiakirjoja voi laatia myös opettajankoulutuksen käymätön henkilö. Opettajien työhyvinvoinnin huomioon ottaen koulutus ei välttämättä vastaa uutta työnkuvaa ja lakimuutoksesta seuranneita uudistuksia, eikä lisäkoulutusta ole usein saatavilla. Oppilashuoltotyön lisääntynyt määrä on myös heikentänyt opettajien keskittymistä itse opetustyöhön. Kasvaneesta

dokumentointimäärästä huolimatta tukitoimien määrä ei ole kasvanut, eikä johtamisella usein pystytty tukemaan opettajien käytännön työtä. (OAJ 2013, 22)

OAJ (2013, 22–23) ehdottaa, että lakiuudistuksien toimimiseksi on suunniteltava tehokkaampia toimenpiteitä. Valtiontalouden kehyksissä huomioidaan suurten ryhmäkokojen aiheuttamat vaikeudet lakiuudistuksen toteuttamisessa ja säädetään tukea tarvitsevien oppilaiden vaikutusta ryhmäkokoon. Oppilaiden oikeus tuen toteutumisen kannalta paranee, jos opetushenkilöstön ammattinimikkeet suojataan ja opettajille ja muulle henkilöstölle perustetaan kansallinen ammattirekisteri. Lisäksi erityisopettajien koulutuspaikkojen lisäämisen nähdään edesauttavan kolmiportaisen tuen toteuttamisen onnistumista.

Työ- ja virkaehtosopimuksellisten muutosten piirissä laaja-alaisen erityisopettajan ja erityisluokanopettajan työnkuvien ja opetusvelvollisuustyöaikojen selkiinnyttäminen helpottaisi nykyistä työnkuvien limittymistä. Opettajien lisääntyneen dokumentoinnin myötä lisääntyneeseen työaikaan haetaan helpotusta laatimalla maksettavaksi dokumenttikohtainen lisäpalkkio. Lisäksi oppilashuoltotyön kasvanutta määrää pyritään korvaamaan palkallisesti tai työajassa. Erityispedagogiikan perus- ja aineopintojen suorittamisesta OAJ ehdottaa maksettavan tutkintolisää. (OAJ 2013, 23)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kolmiportaisen tuen toteuttaminen käytännössä toimii erään Pirkanmaalaisen kunnan alkuopetuksessa. Tavoitteena oli tuoda ilmi, miten kolmiportainen tuki on saatu juurrutettua koulujen arkikäytänteisiin vuoden 2010 lakimuutoksen seurauksena. Lisäksi tutkimuksen avulla haluttiin selvittää alkuopettajien omia ajatuksia tällaisen tukijärjestelmän käyttämisestä ja toteuttamisesta.

Tutkimuksen avulla pyrittiin myös tuomaan ilmi millaisia merkittäviä muutoksia lakiuudistus on aiheuttanut opettajan työkuvaan ja työmäärään. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisäksi saada selville, mitä opettajat kokevat olevan omia vahvuuksiaan tai heikkouksiaan kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Tutkimuksella etsittiin vastauksia juuri tietyn Pirkanmaalla sijaitsevan kunnan toimintatapoihin ja menetelmiin.

Tarkemmiksi tutkimusongelmiksi määrittyivät seuraavat kysymykset:

1. Miten kolmiportaisen tuen lakimuutos on muuttanut opettajan työkuva?
 - 1.1 Miten lakimuutos on lisännyt opettajan työmäärää?
 - 1.2 Miten lakiuudistus on helpottanut opettajan työtä?
2. Millaisia vahvuuksia alkuopettajan työ on antanut kolmiportaisen työn toteuttamiseen?
 - 3.1 Mistä vahvuudet ovat peräisin?
3. Millaisia haasteita alkuopettajilla on kolmiportaisen tuen toteuttamisessa?
4. Miten alkuopettajat ovat kokeneet kolmiportaisen tuen toteutumisen koulunsa arjessa?

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jonka tutkimusmenetelmänä on fenomenologia. Laadullinen eli kvalitatiivinen (eng. ”qualitative”) tutkimus kuvaa todellista elämää ja sen moninaisia suhteita (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2013, 161). Sen tarkoituksena on muihin tutkimuksiin ja teoreettisiin viitekehyksiin viittaamalla ymmärtää ja selittää tutkittavaa asiaa sekä pelkistää ilmeneviä havaintoja (Alasuutari 2011, 40, 44). Pyrkimyksenä on siten löytää uusia ilmiöitä ja totuuksia. Laadullisen tutkimuksen todellisuuden määrittelee aina tutkijan oma merkityssuhde tutkittavaan asiaan (Lichtman 2009, 9). Snape ja Spencer (2003, 2) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen terminä, joka yhdistää useita erilaisia metodeja ja lähestymistapoja. Yhteistä näille menettelytavoille ovat todellisuudenmukainen ote sekä ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkitseminen (Snape ym. 2003, 3). Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tietyn, usein määrällisesti melko pienen, kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta (Hirsjärvi ym. 2013, 164).

Kvalitatiivisen tutkimuksen pohja rakentuu vankasti teoratiedon sekä havaintojen teoriapitoisuuden varaan. Vaikka laadullisuutta ja laatua tarkasteleva tutkimus yhdistetään usein vain empiriaan, ei sitä voi luokitella tieteelliseksi tutkimukseksi ilman teoriaa. Pääpainoltaan kvalitatiivinen tutkimus on kokemusperäinen tutkimustyyppi ja siinä käytetään empiirisiä analyysimenetelmiä. Tärkeintä on kuitenkin tutkimuksen tulosten sitominen teoratietoon. Teorian yhdistäminen laadullisin menetelmin kerättyihin ja analysoituihin tuloksiin tekee tutkimuksesta tieteellisen, vaikka tuloksia ei pienen kohdejoukon vuoksi voi usein yleistää. Laadullisen tutkimuksen subjektiivisuus kumpuaa tutkijan tutkimusasetelmasta ja –menetelmistä. Tutkijan omat merkityssuhteet vaikuttavat muun muassa tutkimusvälineiden valintaan ja vaikuttavat täten tutkimuksen objektiivisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 17–22)

Laadullisen tutkimuksen terminologinen monimuotoisuus on paljon keskusteltu aihe. Useimmat suomenkieliset metodioppaat nimeävät synonyymeiksi ”kvalitatiivisen”, ”laadullisen”, ”ymmärtävän”, ”pehmeän” sekä ”ihmistutkimuksen” (Tuomi ym. 2009, 24). Todennäköisimmin synonyymisyys perustuu suoraan suomennokseen englanninkielen termistä ”qualitative”, joka tarkoittaa laadullista. Toisaalta monet osoittavat eroja jo pelkästään laadullisen ja kvalitatiivisen termin merkityssisältöihin. Hakalan (2010, 14) mukaan laadullisten menetelmien suosion kasvettua myös analyysimenetelmät ovat monipuolistuneet, josta on myös seurannut terminologian laajentuminen (Hakala 2010, 14). Monissa laadullisen tutkimuksen alalajeissa on paljon rinnakkaisia käsitteitä ja merkityksiä, mutta niistä puhuttaessa ei suinkaan kannata yleistää kaikkia ”laadullinen”-sanan omaavia tutkimuksia ja tekstejä samaksi asiaksi (Tuomi ym. 2009, 17).

Synonyymiajattelun rinnalla puhutaan myös paljon siitä mitä kvalitatiivinen tutkimus ei ole. Aiemmin tutkimusmetodologiat asetettiin usein näennäiseen vastakkainasetteluun. Tässä dikotomisessa ja hyvin mustavalkoisessa näkemyksessä kvalitatiivisen vastakohtana nähtiin kvantitatiivinen (Hakala 2010, 13). Kvantitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan määrällistä tutkimusta, jossa pääpaino on teorialla ja numeerisella mittaamisella (Goodman 2011, 8). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tulokset ovat usein taulukkomuodossa ja ne ovat tilastollisesti merkittäviä sekä statistisesti analysoitavia (Hirsjärvi ym. 2013, 140).

Eskola ja Suoranta (2005, 13) tuovat esiin laadullisen sekä määrällisen, tutkimuksen rajojen häilyvyyden. Vaikkakin kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää pidetään usein vastakohtina, esimerkiksi haastattelua, laadulliselle tutkimukselle tunnuksenomaisena pidettyä tutkimusmenetelmää, voidaan analysoida myös määrällisesti. Liian mustavalkoiset vastakkainasettelut ja paremmuusjaottelut laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä ovat hyvin harhaanjohtavia (Eskola ym. 2005, 14). Yhä useammin tutkimuksissa käytetään sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä parhaiden tulosten saavuttamiseksi. Alasuutari (2011, 32) näkee kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät toisilleen hyödyllisenä jatkumona. Menetelmät eivät siis sulje toisiaan pois, vaan niitä käytetään useinkin saman aineiston analysoinnissa. Useiden eri menetelmien, eli triangulaation, käyttäminen on monesti luonnollinen valinta monipuolisten analyysien tekemiseksi (Eskola ym. 2005, 68). Tutkimusta ei voi pelkän

laadullisen aineiston perusteella kutsua kvalitatiiviseksi, jos käytetyt analyysimenetelmät ovat ainoastaan määrällisiä (Alasuutari 2011, 33). Myös analyysin täytyy perustua kohteen moniulotteiseen tarkasteluun.

Laadullinen tutkimus ei suosi mitään tiettyä metodologiaa tai tutkimusmenetelmää, vaan siinä käytetään mm. useita eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä (Denzin & Lincoln 2000, 6). Tyypillisimpiä aineistonkeruumenetelmiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat erilaiset kyselyt ja haastattelut, havainnointi sekä muut yksityiset dokumentit ja joukkotiedotuksen materiaalit (Tuomi ym. 2009, 71, 84). Hirsjärvi ym. (2013, 162) luettelevat kvalitatiivisen tutkimuksen alalajit seuraavasti:

Delphi-tutkimus	intensiivinen arviointi	rakenteellinen etnografia
deskriptiivinen tutkimus	kasvatuksellinen asian-	sisällönanalyysi
dialogitutkimus	tuntijuus ja kritisismi	suullinen historia
diskurssianalyysi	kasvatuksen etnografia	symbolinen inter-
dokumenttianalyysi	kenttätutkimus	aktionismi
ekologinen psykologia	keskustelunanalyysi	tapaustutkimus
elämäkertatutkimus	kirjallisuuden represen-	toimintatutkimus
elämäntapatutkimus	taatiotutkimus	transformatiivinen
etnografinen sisällön-	klininen tutkimus	tutkimus
analyysi	kognitiivinen antro-	transsendentiaalinen
etnografia	pologia	realismi
etnotiede	kvalitatiivinen evalu-	tulkinnallinen ihmistiede
fenomenografia	aatio	tulkinnallinen inter-
fenomenologia	mielikuva-psykologia	aktionismi
grounded-teoria	naturalistinen tiedon-	viestinnän etnografia
hermeneutiikka	hankinta	yhteistoiminnallinen
hermeneuttinen	osallistuva havainnointi	tutkimus
tutkimus	osallistava tutkimus	
holistinen etnografia	paneelitutkimus	

Laadullisen tutkimuksen eklektisen luonteen taustalla on vaikutteita useista eri tutkimustraditioista ja se on osa sosiaalisen tutkimuksen suurempaa kokonaisuutta (Eskola ym. 2005, 25; Snape ym. 2003, 5). Menetelmä juontaa juurensa monesta eri lähteestä, joten tarkan historian määrittelemineen on vaikeaa. Eurooppalaislähtöinen amerikkalaisia vaikutteita saanut fenomenologinen suuntaus, yhdysvaltalaisen sosiologian historian kehityssuunta sekä amerikkalainen etnografia ovat kaikki omanlaisiaan historiasuuntauksia kvalitatiivisen tutkimuksen perustana (Tuomi ym. 2009, 23).

Tuomi ym. (2009, 23) tuovat ilmi mahdollisuuden jakaa laadullisen tutkimuksen historia eurooppalaiseen ja yhdysvaltalaiseen traditioon tai edelleen pienempiin kulttuurikohtaisempiin osaluokkiin. Snape ym. (2003, 5) taas näkevät kvalitatiivisen tutkimuksen pohjautuvan empirismiin ja positivismiin sekä ihmisen havainnoinnille ja kokemukselle. Denzin ym. (2000, 24) huomauttavat kuitenkin laadullisella tutkimuksella olevan oma erillinen historiansa riippuen siitä, onko kyse koulutusalaan, sosiaalisuudesta, psykologiasta, historiasta, lääketieteestä, antropologiasta tai muusta suuntauksesta.

4.2 Fenomenologia

Sana fenomenologia (eng. "phenomenology") tarkoittaa kirjaimellisesti tutkimusta tai oppia ilmiöstä (Cerbone 2006, 3). Käytännössä fenomenologinen tutkimus etsii teemoja ja pyrkii ymmärtämään ihmisen toiminnan merkityksen (Hirsjärvi ym. 2013, 166). Tutkimuksen kannalta tärkeimmässä asemassa on henkilön aktiivinen vuorovaikutussuhde omaan kokemusmaailmaansa, eli siihen maailmaan, jossa hän elää (Vilkkä 2005, 136). Tuomi ym. (2009, 34) nimeävät fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi nimenomaan kokemuksen tutkimisen. Kokemukset ovat aina riippuvaisia ihmisen omista merkityskokonaisuuksista ja ihmissuhteista sekä yhteiskunnallisista rakenteista (Vilkkä 2005, 97). Fenomenologinen tutkimus on intentionaalista, koska kaikki merkitsee ihmiselle jotakin (Laine 2010, 29). Näin ollen fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu kiinteästi myös merkitysten ja merkityssuhteiden avaaminen.

Kohtuullisen pitkästä historiasta ja lukuisista fenomenologiaa luonnehtivista teemoista huolimatta tutkimustyyliin ei ole muodostunut selkeää omaa systeemiä (Moran 2000, 4). Bayne ja Montague (2011, 4) tarkastelevat fenomenologiaa jo René Descartesin ajalta, 1640-luvulta, vedoten Descartesin pohdintoihin tietoisuudesta ja ajatuksesta. Fenomenologian filosofian taustalla on myös useita muita merkittäviä ajattelijoita, kuten Kant, Hegel ja Mach (Moran 2000, 1). *Encyclopedia of Phenomenology* (Embree 1997, 1) taas sijoittaa fenomenologian alkulähteen Edmund Husserlin näkemyksiin 1890-luvun puolivälissä. Myös Cerbone (2006, 11) ja Moran (2000, 1) pitävät Husserlia tutkimustyylin kantaisänä. Husserlin teoriassa fenomenologialla tarkoitettiin Baynen ym. (2011, 5) mukaan havaintoja, käsitteellistä ajattelua, mielikuvituksellisia ja kuvainnollisia esityksiä, iloja ja suruja, toivoja ja pelkoja sekä muita kokemuksia ja tietoista sisältöä.

4.3 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus (eng. ”case study”) on tutkimustapa, jota käytetään tutkittaessa ongelmaa tai tapausta, joka ei ole erotettavissa kontekstistaan (Yin 2003, 4). Usein tapaustutkimuksella viitataan tutkimukseen, jossa kerätään strukturoimatonta aineistoa tulkittavaksi kvalitatiivisin menetelmin (Hammersley & Gomm 2009, 3). Lewis (2003, 52) tarkentaa tutkittavan asian monipuolisen tarkastelun, joko useaa eri menetelmää käyttäen, tai tutkimusjoukkoa rikastamalla, liittyvän kiinteästi tapaustutkimuksen tekemiseen.

Tapaustutkimusta käytetään, kun halutaan saada tutkittavasta aiheesta mahdollisimman syväluotaavaa ja yksityiskohtaista tietoa (Lewis 2003, 52). Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010, 190) määrittävät tapaustutkimuksen tutkimusjoukoksi yksittäisen tapauksen tai pienen joukon toistensa kanssa kanssakäymisessä olevia tapauksia. Tutkittava ilmiö tai tapaus rajataan usein ajan, paikan, yksilön, ryhmän tai jonkun tietyn toiminnon mukaan (Eriksson & Koistinen 2005, 4). Tutkittava ilmiö tai tapaus toimii itsenäisesti, sen sosiaaliset käytännöt ovat säännöllisiä ja se on helppo rajata kontekstiin (Stake 2000, 436).

Tapaustutkimuksella on useita eri tyyppejä. Freebody (2003, 82) luokittelee tapaustutkimuksen kolmeen eri luokkaan; tutkiva, selittävä ja kuvaileva tapaustutkimus. Tutkivan tapaustutkimuksen tavoitteena on tutkia kohtalaisen tutkimatonta aihepiiriä tarkemmin, paikallistaa tärkeitä merkityssisältöjä sekä luoda hypoteeseja tulevalle tutkimukselle (Marshall & Rossman 2006, 34). Marshall ym. (2006, 34) rajaavat selittävän tapaustutkimuksen aihepiirin tutkittavan ilmiön suhteiden sekä aihepiirien tarkasteluun ja selittämiseen. Kuvailevalla tapaustutkimuksella pyritään yksinkertaisesti luonnehtimaan ja raportoimaan tutkimuksen kohteena olevaa tapausta tai ilmiötä (Marshall ym. 2006, 34).

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 32–34) erottelevat seitsemän eri tyyppiä; kriittinen, äärimmäinen, ainutlaatuinen, tyypillinen, paljastava, tulevaisuuden kertova ja pitkittäisotokseen perustuva tapaustutkimus. Kriittinen tapaustutkimus on paikallaan, kun pyritään joko kyseenalaistamaan, laajentamaan tai vahvistamaan jotakin teoriaa. Kriittisen tapaustutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä myös muihin tapauksiin, sillä mikäli ”väite pitää paikkansa –

kriittisessä tapauksessa, niin se pitää paikkansa – – kaikissa muissakin tapauksissa” (Laine ym. 2007, 32). Äärimmäinen tapaustutkimus kuvaa niemensä mukaisesti yhteiskunnan äärimmäisiä tapauksia, kun taas ainutlaatuinen tapaus esittelee jotakin yksittäistä harvinaista tapausta (Laine ym. 2007, 32). Laine ym. (2007, 33) erittelevät lisäksi tyypillisen tapaustutkimuksen tulosten olevan oletettavasti keskimääräisiä, paljastavan tapauksen luovan uusia tutkimattomia tuloksia sekä tulevaisuudesta kertovan tapaustutkimuksen ennakoivan tulevia tapahtumia nykyhetkestä käsin. Pitkittäisotokseen perustuva tapaustutkimus tutkii jotakin tapausta vähintään kahtena ajanjaksona ja vertaa tutkittavien asioiden muutoksia näillä aikaväleillä (Laine ym. 2007, 34).

Tutkielmani on kuvaileva tapaustutkimus, joka pyrkii esittelemään kolmiportaisen tuen toteutumista ja toteuttamista alkuopetuksessa. Tutkimuksen kohteena on yksi kunta, haastateltavien määrä on pieni ja haastateltavat ovat tietystä ammattiryhmästä, joten kohteeksi on valittu ryhmä toisiinsa suhteessa olevia tapauksia (Hirsjärvi ym. 2013, 134; Vilka 2005, 130). Kolmiportaisen tuen toteutumisen ja toteuttamisen ulottuvuutta ja syvyyttä pyritään kuvaamaan mahdollisimman kattavasti haastattelujen ja aiemman tutkimuksen avulla (Hirsjärvi ym. 2013, 135; Yin 2003, 23).

4.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelulla on monia eri muotoja ja käyttötarkoituksia (Fontana & Frey 2000, 645). Silverman (2001, 87) määrittelee haastattelun päätehtäväksi luoda informaatiota, joka antaa todenmukaista tietoutta ja näkemystä ihmisten kokemuksista. Legard, Keegan ja Ward (2003, 144) sen sijaan esittävät haastattelun tavoitteena olevan haastateltavan näkökulman ymmärtäminen. Tutkimushaastattelussa osallistujilla on omat roolinsa ja käytävällä keskustelulla on jokin tietty tarkoitus (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22). Miller ja Glassner (2005, 125) määrittelevät menetelmän haastattelijan ja haastateltavan väliseksi kanssakäymiseksi, jossa molemmat osapuolet tuovat esiin oman näkemyksensä tutkittavasta aiheesta.

Tutkimushaastattelut jaetaan monesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Strukturoidussa, eli lomakehaastattelussa, haastatteli kysyy tietyt kysymykset ennalta määrättyssä järjestyksessä (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Tarkkaan standardoidun haastattelun vastauksissa on usein vain vähän mahdollisuuksia vaihtelulle, koska

myös vastausvaihtoehdot ovat kaikille samat (Fontana ym. 2000, 649; Eskola ym. 2005, 86). Hirsjärvi ym. (2012, 208) esittelevät strukturoimattoman haastattelun muotona avoimen haastattelun, jota kutsutaan myös vapaaksi tai informaaliksi haastatteluksi, ei-johdetuksi haastatteluksi tai syvähaastatteluksi. Avoin haastattelu muistuttaa tavallista keskustelua ja siinä ei ole valmista runkoa (Eskola ym. 2005, 86; Hirsjärvi ym. 2012, 209). Strukturoimaton haastattelu tuottaa suuren määrän informaatiota ja usein haastatteluja järjestetään enemmän kuin yksi (Fontana ym. 2000, 652).

Strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon jäävät niin kutsutut puolistrukturoidut haastattelut (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Puolistrukturoidun haastattelun tunnetuin muoto on teemahaastattelu, joka on myös yleisin tiedonkeruumenetelmä suomalaisessa laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Vastamäki, 2010, 26). Tuomi ym. (2009, 75) esittävät teemahaastattelun tavoitteeksi nostaa esiin vastauksia ja merkityksiä tutkimuksen tehtävän ja tavoitteen mukaisesti. Teemahaastattelussa käsitellään tutkimuksen kannalta tärkeimmät teemat tai asiakokonaisuudet, mutta kysymysten muodolla järjestyksellä ei ole suurta merkitystä (Vilkkä 2005, 101–102).

Toisaalta teemahaastattelu rajaa haastattelun kulkua tiukemmin kuin strukturoimaton haastattelu, mutta toisaalta se taas antaa haastateltavalle enemmän tilaa omien tulkintojen esittämiseen (Eskola ym. 2005, 88). Useimmiten teemahaastattelun runko ja haastattelijan valitsevat teemat on etukäteen suunniteltu, mutta itse kysymysten ei välttämättä tarvitse olla etukäteen valitut (Eskola ym. 2010, 28–29). Tutkija voi myös suunnitella kysymykset etukäteen, mutta voi haastattelun edetessä vaihdella sanamuotoja tai kysymysten järjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Teemahaastattelu, kuten muutkin haastattelut on mahdollista järjestää joko yksilö- tai ryhmähaastatteluna riippuen haastattelun avulla kerättävän informaation laadusta. Ryhmähaastatteluun valitaan usein 4–12 henkilöä, jotka omaavat tietynlaista tietoa tai luonteenpiirteitä, jotka ovat tutkimuksen kannalta relevantteja (Marshall ym. 2006, 114).

Haastattelin kuutta alkuopetuksen, eli 1. tai 2. vuosiluokan, opettajaa teemahaastatteluin. Haastattelut järjestettiin yksilöhaastatteluina. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin saada mahdollisimman selventäviä ja syventäviä vastauksia (Hirsjärvi ym. 2008, 35).

Haastattelumenetelmistä teemahaastatteluun päädyin koska tavoitteenani oli kerätä tietoa juuri kolmiportaisen tuen aihealueesta, mutta en halunnut antaa valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saivat vapaasti pohtia teemoja ja tuoda esiin omia näkökulmiaan (Tuomi ym. 2009, 75). Marshall ym. (2006, 105) ovat spesifioineet tietyn ”eliitin” haastattelemisen yhdeksi haastattelun muodoksi. Eliitillä tarkoitetaan tässä tapauksessa johonkin tiettyyn ryhmään tai tyyppiin kuuluvia haastateltavia, jotka valitaan haastatteluun nimenomaan tietämyksensä ja ammattitaitonsa vuoksi. (Marshall ym. 2006, 105). Näin ollen teemahaastattelut olivat myös eliitin haastatteluja, sillä valitsin alkuopettajat nimenomaan heidän ammattitaitonsa ja luokka-asteensa mukaan.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Analyysimenetelmät

Laadullista aineistoa voidaan analysoida usein eri tavoin (Hirsjärvi 2013,224). Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka on toteutettu haastattelemalla ja fenomenologista lähestymistapaa noudattamalla. Näin ollen tutkimus pyrkii selittämään kolmiportaisen tuen ilmiötä eräässä Pirkanmaalaisessa kunnassa ja ymmärtämään sen nykyiset olosuhteet kokonaisvaltaisesti. Analyysin tarkoituksena on siis löytää erilaisia teemoja ja ilmiöitä alkuopettajien näkemyksistä kolmiportaisesta tuesta sekä tuoda esiin tämänhetkinen tilanne sen käytännön toteutuksesta opetustyössä. Aineistoa lähestytään tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla ja sitä käsitellään sekä teoria- että aineistolähtöisesti.

Tutkimuksen toteuttamisessa tutkimusluvan jälkeinen vaihe oli haastateltavien valinta. Valitsin haastateltaviksi kuusi alkuopettajaa, neljä isosta koulusta sekä kaksi pienemmästä koulusta. Keräsin haastateltavilta suostumusasiakirjan (LIITE 1), jossa he lupautuivat osallistumaan tutkimukseen suullisen teemahaastattelun muodossa. Teemahaastattelujen (LIITE 2) avulla huhti- ja toukokuun 2013 aikana keräämäni aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli aineistoon tutustuminen ja ääninauhoitteiden läpi käyminen (Ruusuvuori & Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12). Tutustuin aineistoon äänitallenteiden avulla ja pyrin löytämään erilaisia teemoja sekä eroja ja yhtäläisyyksiä jokaisesta kuudesta haastattelusta. Haastattelut olivat hyvin erilaisia sekä pituutensa että haastateltavien vastausten syvyyden perusteella. Jo kuunteluvaiheessa haastatteluista löytyi selkeitä yhteneväisyyksiä haastattelun pääkysymyksiin viitaten. Lisäksi äänitallenteisiin tutustuminen osoitti, miten erilaisia opettajapersoonia haastateltavat olivat.

Alkusyksystä 2013 suoritin haastattelujen litteroinnin kirjalliseen muotoon. Litteroinnin tarkkuus vaihtelee tutkimusongelman ja tutkijan tavoitteiden mukaan. Haastatteluvuorovaikutusta tutkittaessa puhe kannattaa kirjoittaa tekstiksi mahdollisimman yksityiskohtaisesti tulosten analysoinnin helpottamiseksi. (Ruusuvuori 2010, 424) Tutkimukseni keskittyy lähinnä haastattelujen asiasisältöihin, ei haastateltavien vuorovaikutukseen. Litteroitua tekstiä kuudesta haastattelusta kertyi yhteensä 23 sivua. Litteroin haastattelut puhtaasti pelkkään tekstimuotoon jättäen äänenpainot ja puhutavan sekä sävyn huomiotta. Tällaisen valinnan tehdessäni tiedostin mahdollisuuden niin kutsutun sanattoman informaation menettämisestä sekä aineiston tulkittavuuden ja luotettavuuden heikkenemisestä. Perusteina tälle päätökselle olivat haastattelujen hyvin vähäinen vuorovaikutuksellinen sisältö ja sanaton viestintä sekä haastatteluiden pituus. (Ruusuvuori 2010, 428)

Litterointivaiheen jälkeen ryhdyin teemoittamaan aineistoa tutkimuskysymysten mukaisiin aiheisiin. Näin pyrin löytämään millaisia vastauksia eri teemoista löytyy sekä pilkkomaan haastatteluja pienempiin aihepiireihin ja alaluokkiin (Tuomi ym. 2009, 93). Teemoitin haastattelut suoraan tutkimuskysymyksiin (kts. luku 3 Tutkimusongelmat). Poimin haastatteluista näihin luokkiin ja teemoihin vastaavat kommentit ja erittelin haastateltavat värikoodein; haastateltava 1 = punainen, haastateltava 2 = vihreä jne. Näin pystyin keräämään jokaiseen tutkimusongelmaan liittyvät vastaukset, mutta identifioimaan ne yhä haastateltavien perusteella. Täten jokaista tutkimuskysymystä kohden oli mahdollista löytää tärkeitä eroja ja yhtäläisyyksiä. Näin pystyin lisäksi jakamaan vastauksia erilaisiin alaluokkiin, kuten positiiviset kokemukset ja negatiiviset kokemukset kolmiportaisen tuen toteuttamisessa (Tuomi ym. 2009, 124).

Luokkiin ja alaluokkiin jakamisesta tutkimuksen analyysi eteni tulosten koontiin ja tulkintaan (Ruusuvuori ym. 2010, 12). Päätin esitellä tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien ja teemaluokittelun pohjalta muodostuneiden raamien avulla. Kiinnostukseni kohteena olivat erityisesti haastateltavien omat kokemukset kolmiportaisen tuen toteuttamisesta omassa arkipäiväisessä opetustyössään sekä työmäärän muutokset käytännön opetustyössä. Näiden teemojen avulla pystyin lisäksi peilaamaan omien haastateltavieni tuloksia OAJ:n (2013) tutkimuksen tuloksiin.

5.2 Tutkimustulokset

Esittelen tutkimustulokset ensin kolmessa eri kategoriassa; työmäärän ja työnkuvan muutokset lakiuudistuksen jälkeen, alkuopettajien kokemat vahvuudet ja haasteet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa sekä alkuopettajien omat mielipiteet kolmiportaisesta tuesta. Tämän jälkeen peilaan saamiani tuloksia verrattavissa oleviin tuloksiin OAJ:n 2013 ilmestyneessä tutkimuksessa. Kuvaan haastattelujen tuloksia tiivistetysti sisällönanalyysiä käyttäen ja pyrin tuomaan niistä esille inhimillisiä merkityksiä sekä keskinäisiä suhteita (Tuomi ym. 2009, 103). Luvun lopussa katseet suunnataan tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pariin.

5.2.1 Alkuopettajien työmäärän ja työnkuvan muutokset lakiuudistuksen jälkeen

Pyysin vastaajia asettamaan kolmiportaisen tuen lakimuutosta (kts. Finlex 2013) seuranneen työmäärän lisääntymisen asteikolle yhdestä viiteen, jossa 1 = ei ole lisännyt työmäärää ja 5 = on lisännyt työmäärää paljon. Vastaajien keskiarvoksi työmäärän lisääntymiseen tuli 2,5, joka kuvastaa, että työmäärä on lisääntynyt melko vähän tai jonkin verran vuoden 2010 lakimuutoksen jälkeen. Lukumäärät jakaantuivat siten, että kaksi vastaajaa kertoi työmäärän lisääntyneen 2 ja kaksi vastaajaa 3 yksikköä. Yksi haastateltavista ei osannut luokitella kasvanutta työmäärää numeroasteikolle. Lisäksi yksi vastaaja kertoi työmääränsä pysyneen lakimuutoksen jälkeen samana, koska ei ole vielä joutunut tekemään kolmiportaisen tuen papereita (oppimissuunnitelma, pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, HOJKS) yhdellekään oppilaistaan. Näin pienen otannan vuoksi keskiarvon on lähinnä tarkoitus korostaa työmäärän lisääntymisen keskivertoisuutta, eikä toimia kvantitatiivisena sisällön erittelynä (Tuomi ym. 2009, 106).

”Ku samallahan tää on myös selkeyttänyt paljon tää uusi laki. Kun tässä tasan tarkkaan pystyy sitte tekeen selväksi itselleen opettajana missä kohtaa mennään oppilaan kanssa oppilaan oppimisessa koulupolulla. Mutta tää myös lisää paljo sitte sitä paperityötäkin, ainaki alkuun.” Haastateltava 2

”Että sitä samanlaista työtä oon tehny jo vuosikymmenien ajan, että kyllä siellä aina sitä tukea on jotku oppilaista tarvinnu. Mutta tota tietysti tää tämmönen kirjaaminen ja nimenomaan sen opettelu tänä vuonna koska se on ollu ihan uutta nii se on vähä vieny - - .” Haastateltava 3

Haastateltavat kokivat työmäärän lisääntyneen lakimuutoksen jälkeen jonkin verran, mutta muutosta ei koettu itse käytännön opetustyössä. Eniten työmäärää koettiin lisänneen alkutyön, joka aiheutuu tuen papereiden laatimisesta. Suunnitteluvaihe, jonka aikana mietitään ja kirjataan, kenelle ja kuinka paljon tukea annetaan, koettiin työläimmäksi muutokseksi kolmiportaiseen tukeen siirtymisen jälkeen. Toteutetut tukitoimet nähtiin muuttumattomiksi, mutta niiden dokumentointiin käytetyn ajan koettiin lisääntyneen.

”Aikalailla tää vaatii semmosta luokanopettajan aktiivisuutta ja sitä että se oikeesti haluaa paneutua tähän juttuun. Koska mä tiän että meillä kiertävä erityisopettaja se on ihan helisemässä välillä näitten asioitten kanssa koska se jää sit sen harteille niin paljon.” Haastateltava 2

Haastateltava 2 näki luokanopettajan aktiivisuuden helpottavan myös erityisopettajan työtaakkaa oppilaan tukemisessa. Yksi kolmiportaisen tuen tavoitteista olikin siirtää vastuuta tukitoimista ja tuen toteuttamisesta pois erityisopettajilta, luokanopettajien varhaisen puuttumisen mallia kehittämällä (Huhtanen 2011, 102). Lomakkeiden laatiminen ajallaan ja oikealla tavalla keventää kiertävän erityisopettajan työmäärää opettajien ohjaamisessa. Lisäksi oppilaan tukitoimet ja niiden toteuttaminen pääsevät alkuun reippaasti, mikäli luokanopettaja osoittaa omaa aktiivisuuttaan tuen suunnitteluvaiheessa. Pääasiassa haastateltavat suhtautuivat kasvaneeseen dokumentointiin siten, että siitä on ollut myös jonkinlaista hyötyä työssä. Yksi vastaajista koki tukilomakkeiden täyttämisen kuitenkin turhauttavaksi.

”Mut se mikä siinä on, se paperin pyöritys, niin se on se ehkä turhauttava asia. Koska mä en oikeesti nää suurta eroa siinä, että mitä tää systeemi ois tuonu opettajalle lisää. Se byrokratia, mikä tässä pyörii takana, on se mikä niinkun rassaa ja sitten kun tässä työssä on niin paljon töitä kun jaksaa tehdä, niin jotenki sitte mielellään tekis niitä töitä, mitkä palvelee niitä lapsia tuolla.”
Haastateltava 4

Neljä kuudesta haastateltavasta koki kolmiportaisen tuen lakimuutoksesta seuranneen dokumentoinnin selkiyttävän tuen toteuttamista. Etenkin käytännön luokkatilanteet ja oma opetustyö selkeytyivät huolellisen suunnittelun seurauksena. Opettajan vastuu sovittujen tukitoimien toteuttamisesta sekä kodin vastuu omista osa-alueistaan tukevat toisiaan. Oppilaan omiin tarpeisiin räätälöidyt tukimuodot ovat siis suunnitelmallisesti yhteydessä toisiinsa. Dokumentoinnin tavoitteena kolmiportaiseen tukijärjestelmään siirryttäessä oli nimenomaan olla

opettajan ja huoltajien käyttämä väline oppilaan tuen antamisen seuraamiselle, arvioinnille ja systemaattiselle toteuttamiselle (Huhtanen 2011, 124).

” - - kun sen alkutyön tekee, niin se, se tota jää mieleen ja muistiin paremmin se, se mitä sä oot miettiny tarkasti, niin ne ei sieltä häviä pois. Niin sä pystyt sitte tekemään sen helpommin. - - Minusta se on helpottanu sitä varsinaista luokkatyöskentelyä.” Haastateltava 1

Haastateltava 1 näki luokkatyöskentelyn helpottuneen ja kirkastuneen omassa mielessä kirjaamisvaiheen jälkeen. Näin tuen toteuttaminen ja etenkin paljon tukea tarvitseviin oppilaisiin keskittyminen tulee ns. selkärangasta, koska sen on järjestelmällisesti suunnitellut paperille. Tuki tulee hyvän suunnitteluvaiheen jälkeen automaationa sitä tarvitseville. Näin ollen tuki on systemaattista ja oppilaan taitotasoa sekä tarpeita vastaavaa. (Opetushallitus 2010, 13)

Haastateltava 2 näki tuen dokumentoinnin toimivan hyvänä oikeusturvana sekä oppilaalle että opettajalle. Oppilaalla on oikeus saada riittävää tukea koko perusopetuksen ajan. Tuen tulee lisäksi olla järjestelmällistä ja tarkoituksenmukaista sekä tarvittaessa sitä tulee muunnella oppilaan tarpeen mukaan. (Opetushallitus 2014c) Käytettyjen tukimuotojen dokumentoiminen suunnitteluvaiheesta alkaen takaa oppilaan tuen ja näin myös opettajalla on asiakirja todistamassa annettuja tukimuotoja. Lisäksi haastateltava 2 koki tuen papereiden selkeyttäneen oppilaan tukipolun etenemistä johdonmukaisesti. Tuen tarpeen ja onnistumisen säännöllinen tarkastaminen sekä arvioiminen pitävät tukimuodot oppilaan tasoon sopivana. Tuen suunnitleminen etukäteen edistää johdonmukaisen kolmiportaisen tuen antamista. (Opetushallitus 2014c)

”Sitä tuen antamista on helpompi toteuttaa. Se on helpommin ja jotenki loogisemmin selitettävissä, perusteltavissa huoltajille. Ja sitte se antaa myös enemmän niitä eväitä siihen että miten vie sitä asiaa eteenpäin. Jos sitä oppilasta esimerkiksi pitää siirtää erityiseen tukeen. Niin tietää että tää on nyt se seuraava vaihe ja tää on se seuraava porras mitä me tehdään tässä meidän koulussa tän oppilaan suhteen.” Haastateltava 2

”Et se on niinku selkeempää, et tässä on ihan selkee järjestelmä, miten me toimitaan. Et ainaki semmonen opettaja, joka on uransa alussa, tai ei oo varma, tai jos jostain syystä sä et muista, niin sullahan on hyvä, ku sulla on kaikki näkyvissä, mitä tän lapsen kanssa on tehty, myös niinku siirtymävaiheissa.” Haastateltava 5

Haastateltava 5 koki tuen dokumentoinnin auttavan oppilaan siirtymistä esimerkiksi ylemmälle luokka-asteelle tai alakoulusta yläkouluun. Hän näki tukipapereiden täyttämisen ja ajan tasalla pitämisen myös takeena tukimuotojen systemaattiselle toteuttamiselle opettajan vaihtuessa tai opettajan ollessa epävarma tai epäpätevä tukitoimien toteuttamiselle. Tämä myötäilee siis Opetushallituksen (2010, 11) tavoitetta tuen jatkumisen huolehtimisesta lapsen edetessä päivähoidosta esiopetukseen ja esiopetuksesta perusopetukseen sekä myöhemmin oppilaan noustessa perusopetuksesta toiselle asteelle tai perusopetuksen oppilaitoksesta toiseen. Toisin kuin muut tutkimukseen osallistuneet, haastateltava 4 ei kokenut kolmiportaisen tuen järjestelmän selkiyttävän tai helpottavan työtä tai oppilaan koulunkäyntiä muuten kuin koulun ja kodin välisen yhteydenpidon tilanteissa, joissa tuen toteuttaminen ei ole kodin mielestä tarpeellista tai perusteltua.

5.2.2 Alkuopettajien kokemat vahvuudet ja haasteet kolmiportaisen tuen toteuttamisessa

Pyysin haastateltavia nimeämään omia vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan kolmiportaisen tuen toteuttamisessa omalla kohdallaan. Monelle vastaajista omien vahvuuksien keksiminen oli suomalaisille ominaiseen tapaan vaikeata, mutta pienen pohdinnan jälkeen jokaiselta löytyi myös omia vahvoja puolia. Monella vahvuudet löytyivät ydinaineksen löytämisestä ja lapsille olennaisista oikeasti tärkeiden asioiden osaamisesta.

”Niinku tajuaa sen oppilaan tarpeen, missä se tarvii ihan oikeesti sitä tukea. Ja keskittyy nimenomaan siihen. Ja sit yrittäis sen kaiken muun hössäyksen laittaa pois. Että ne pysyis siinä mukana. Ehkä se nyt on se, että osaa karsia sitte semmosia et ei tarvi mennä niinkun päättömästi samoja asioita vaan että osaa karsia sitten niitä juttuja ja keskittyy vaan siihen olennaiseen mitä ne, ne oikeesti tarvii.” Haastateltava 1

”Kyllä mä nyt osaan, jos niinkun sitä toimintaa ajattelee, niin mielestäni osaan hyvin tota jäsentää asioita. Ja strukturoida lapsille sitä päiväjärjestystä. Ja tuota kiinnittää huomiota niihin oleellisiin asioihin koska on niin kauan jo tehnyt tätä työtä.” Haastateltava 3

Haastateltava 4 ei kokenut peilaavansa työtään nimenomaan kolmiportaisen tuen toteuttamisen kautta, eikä siten kyennyt nimeämään juuri siinä vahvuutta. Omasta opetustyöstä löytyi kuitenkin kokonaisvaltaisesti katsottuna paljon hyviä puolia. Uuden oppimisen arvostaminen ja oppimisesta

iloitseminen sekä opiskelun näkeminen mielekkäänä eikä jonakin raskaana ja tylsänä, olivat hänelle ominaisia vahvuuksia.

” - - mä en suhtaudu oppimiseen sillai että se on kamalaa ja nyt täytyy tehdä töitä ja sitte voidaan tehdä jotain hauskaa. Vaan että se oppiminen itsessään on hauskaa ja mä ajatteliin että se sellanen asenne minussa näkyy mun oppilaissa kutosella. Että niiden työorientaatio on kauheen terve. Että se semmonen oppimisen ja keksimisen ja ihmettelyn ilo on siellä riippumatta siitä, että mikä niiden ongelmien määrä on. Että tavallaan semmosetkin oppilaat, joilla on ollu isoja oppimisen ongelmia jollain saralla matkalla, niin tavallaan ovat saaneet kasvaa ympäristössä, jossa sitä semmosta löytämisen ja ihmettelyn intoa on ollu.” Haastateltava 4

Haastateltava 6 ei ollut toteuttanut kolmiportaista tukea vielä tehostetun tai erityisen tuen asteella, mutta hän koki yleisen tuen ja yleisopetuksen vahvuudeksi sinnikkään kokeilemisen. Jokainen tukitoimi tai menetelmä ei aina toimi, mutta kekseliäisyyden ja laajan materiaalin avulla löytyy useimmille oppilaille juuri se oma sopiva juttu. Käytännön kokeileminen ja erheistä oppiminen ovat kantaneet hänen opetustyössään hedelmää.

”Mä olen aika mestari eriyttämään sen oppimistason mukaan oppilaita. Et mitä he tekee ja milloin he tekee ja missä tekee. Että se on semmonen mun tavallaan lempilapsi, että mä mietin paljon sitä, et se vastais sitä, millä tasolla he on menossa, niin se opetus.” Haastateltava 5

”Ehkä se kun tota, on ollu siinä KELPO-koulutuksessa. Et mä oon KELPO-tuutorina. Niin jos en mä siinä koulutuksessa olisi ollu, nii mä olisin vieläki ihan sekasin mitä se tarkoittaa. Että se on nyt vahvuutena että mulla on se koulutus siinä, tän kunnan järjestämä koulutus. Että tietää mikä missäki kohtaa kuuluu tapahtua, nimenomaan paperilla. Nimenomaan sitä että mikä pitää täyttää Wilmassa, jotta jotain tapahtuu.” Haastateltava 2

Haastateltava 5 koki omaksi vahvuudekseen kolmiportaisen tuen toteuttamisessa eriyttämisen. Jokaisella lapsella on oikeus omaa ikä- ja taitotasoaan vastaavaan opetukseen ja yleisen tuen sekä tehostetun tuen menetelmillä pystyy tukemaan oppilaita jo todella paljon, mikäli hallitsee eriyttämisen taidokkaasti. Opetushallitus (2010, 9) määrittelee eriyttämisen ensisijaiseksi keinoksi opetusryhmän oppilaiden erilaisten oppimistaitojen ja oppimistapojen huomioimiseksi. Haastateltava 2 koki selkeästi Opetushallituksen KELPO-kehittämistoiminnan kautta saadun koulutuksen omaksi vahvuudekseen. Keväällä 2008 alkaneessa KELPO-hankkeessa pyrittiin

jalkauttamaan uudet tukimuodot kuntiin paikalliselle tasolle, joka on ainakin tämän opettajan tapauksessa onnistunut hyvin (Opetushallitus 2014d). Muut opettajat eivät olleet toimineet KELPO-tutoreina, eivätkä he maininneet kokeneensa juuri tästä koulutuksesta merkittävää hyötyä.

Alkuopettajat kohtasivat monenlaisia haasteita kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Viidellä kuudesta kolmiportaisen tuen toteuttamisen haasteet olivat resursseihin liittyviä (aika, henkilöresurssit, tilat). Yksi haastateltavista koki uusien dokumenttien opetteluun ja niiden täyttöohjeiden epäselvyyden haastavaksi. Haastetta lisäsi myös kolmiportaisen tuen papereiden ns. mustavalkoinen katsantokanta oppilaan pulmista. Todellisuudessa haasteet ja pulmat ovat joka oppilaalla erilaiset, joten niiden kaikkien asettaminen samanlaiselle dokumentille koettiin joskus vaikeaksi.

”Ehkä siis hankaluuden tuo sitten se että jos on pitkiä sairaslomia, tai avustajaa ei oo siinä. Et mä en välttämättä pysty ton kokosessa ryhmässä sit yksin keskittymään sillä tavalla. Et kyl totta kai mä sen teen, mutta että. Siel on monta muutaki sitte ku on iso ryhmä nii jotka tarvitsee sitä apua enemmän.”
Haastateltava 1

”Mutta kyllä se myös sitte ne resurssit, mitä esimerkiksi erityisopettaja pystyy antaan niin on aika iso asia siinä. Ehkä myös sitte se, että meillä on koulunkäyntiavustaja tekee ykkös ja kakkosluokkaa. - - Et jos olis enemmän ehkä ollu tunteja tälle kevätpuolelle mun luokassa niin olis myös se tukiresurssi ollu vähä erilainen. - - Meillä on tosi heikot tilat niinku tiedät. Että se sakin jakaminen ja eriyttämistilanteissa tai samanaikaisopetuksen järjestäminen on tosi haastavaa, koska niitä tiloja ei kerta kaikkiaan oo hyviä. Ja mullakin vielä sellanen tilanne että mun luokassani on mahdottomuus järjestää tukiopetusta koulupäivän jälkeen, koska mun luokkaani tulee iltapäivätoiminta. Nii heti ku mulla koulu loppuu, niin se siirtyy se lapsiporukka sinne mun luokkaani. Eliikkä sitte mä pidän sen tukiopetuksen aamulla. Ja voit kuvitella ku lapsi tulee 7.45 kouluun reppunsa kanssa, niin ei se nyt välttämättä ihan kaikkein otollisinta aikaa oo, mutta näillä mennään eteenpäin.” Haastateltava 2

Avustajan ja erityisopettajan puutteelliset resurssit ryhmän jakamisessa tai yksittäisten oppilaiden tukemisessa nähtiin suurena haasteena. Koska esimerkiksi avustajaresurssit eivät ole sidoksissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrään vaan opetuksen järjestäjän itse päätettävissä, on niistä usein pulaa kunnallisten säästötoimenpiteiden vuoksi (Opetushallitus 2010, 38). Tilanteessa, jossa luokassa ei ole mahdollista käyttää avustajapalveluita, luokanopettajan on venyttävä uskomattomiin suorituksiin, mikäli haluaa pystyä antamaan jokaiselle oppilaalle juuri sellaista

tukea kun hän tarvitsee. Tukiopetuksen ja muiden tukitoimien järjestäminen saattaa olla ison työn takana tilan tai ajan puutteesta johtuen.

”No aikahan on aina. Oli kyse sitten mistä asiasta tahansa opettajan työssä niin aika on se suurin haaste, että ehtii tarpeeksi huomioida niitä lapsia jotka enemmän tarvitsee sitä tukea. Toisaalta kääntäen taas se että myöskin muistaa että nämä muutkin tarvitsevat minua, eikä vain ne joilla on se tuki.”
Haastateltava 3

”No se on varmaan se, että koen että aikaa ei oo riittävästi. Että ihan jokaisen oppilaan kanssa ei pääse perille, että missäs hän nyt sitten oikein meneekään. Ja sitten se reagointi, että pystyis antaan sitä tukea just sitte niille, jotka sitä oikeasti tarvii. Se on se suurin haaste.” Haastateltava 6

Joissakin tapauksissa resursseja, kuten esimerkiksi avustajaresurssi, on riittävästi, mutta siitä saatava hyöty ei olekaan välttämättä kovin suuri. Tällöin resurssien jako on epäkäytännöllinen ja sitä olisi syytä miettiä koulu- tai kuntakohtaisella tasolla uudelleen. Luokanopettajan ja avustajan vuorovaikutuksen pulmat voivat myös vähentää resurssista saatavia hyötyjä. Parhaimmissa tapauksissa avustajapalveluiden oikeanlainen hyödyntäminen yleisessä tuessa saattaa ehkäistä tehostetun ja erityisen tuen tarpeen täysin (Opetushallitus 2010, 39).

Ehkä se käsien puute on se niinku suurin. Ammattitaitosten käsien puute. Kun on paljon tukea tarvitsevia, et siihen ei auta pelkästään se, että siinä on niitä aikuisia läsnä, vaan että sitte ku ne. Se on aika vaikee asia tollaselle joka ei oo opettajankoulutusta käyny, nii ymmärtää et mikä on se punanen lanka mikä pitäis sen lapsen saada itse oivaltaa. Että se on varmaan se ongelmallisoin kohta, että saada se homma hoituun niin että tällä lapsella on sellanen olo että hän saa apua ja tukea siihen, mutta sitte hän saa kuitenkin oivaltaa ja keksiä. Haastateltava 4

5.2.3 Alkuopettajien mielipiteitä kolmiportaisesta tuesta

Haastatteluun osallistuneet alkuopettajat olivat hajautuneet sekä isoon että pieneen kouluun. Koulun koolla ei varsinaisesti ollut merkitystä opettajan mielipiteeseen kolmiportaisesta tuesta. Lähes kaikki haastateltavat kokivat saaneensa esimiestasolta riittävästi tukea lakimuutoksen jälkeisessä alkuvaiheessa, jolloin tukilomakkeet ja tuen toteuttaminen olivat vielä vieraita. Yksi haastateltavista oli kuitenkin siirtymävaiheessa töissä toisaalla, joten tultuaan takaisin seuraavana lukuvuotena, kaikki henkilökunnan yhteiset koulutukset olivat jääneet häneltä käymättä. Tällöin

esimerkiksi KELPO-hankkeen tutorin käyttäminen olisi saattanut helpottaa kyseisen alkuopettajan siirtymistä kolmiportaisen tuen piiriin (Opetushallitus 2014d).

”No ehkä sitä silloin syksyllä kaipasin sitä ohjausta ja sitä koulutusta enemmän. Et se oli vielä niinku tosi uutta mulle. Olihan meillä tuolla hyvät kirjalliset ohjeet mut se että toinen opettaja antaa sitä tukee ja selittää, kertoo sen sillälailla niinkun maallikkokielellä nii se helpottaa kyllä suunnattomasti sitä omaa sisäistämistä.” Haastateltava 3

Alkuopettajat kokivat kolmiportaisen tuen piiriin siirtymisen alussa työlääksi tai epäkäytännölliseksi. Uudet lomakkeet sekä monimutkaisempi tukijärjestelmä herättivät osassa ristiriitaisia tunteita. Koulutuksen puute ja tietämättömyys antoivat joillekin negatiivisen ensivaikutelman systeemin muuttumisesta. Lopulta riittävä asiaan paneutuminen paljasti monelle kuitenkin myös järjestelmän hyvät puolet.

”Itse asiassa mä varmaan suhtauduin siihen ensi alkuun sillä mielellä että se on työläämpää ku mitä se oikeesti onkaan. Vaan tota se on ollu ihan hyvä juttu. Ja se on hyvä juttu senki takia että ku nää asiat mieltii ja laittaa näkyville paperille, nii eihän sun tarvi paperia kiikuttaa että ku se on kerran itellä päässä. Mutta sitte muita opettajia varten se on siellä paperilla olemassa nii ne näkee helposti sitte sen. Sen että se on sellanen hyvä asia siinä olla.” Haastateltava 1

”Siis aluks tää tuntu ihan naurettavalta. Kun mä kuulin että nyt ruvetaan tämmöstä kolmiportaista tukea, niin mulla kesti kauan ennenku minäkään ymmärsin että on pedagoginen arvio on se ensimmäinen toimenpide, sitten tulee tehostettu tuki ja sen jälkeen erityinen tuki. Ja niinku että mitä oppimissuunnitelma tarkoittaa ja näin edespäin.” Haastateltava 2

Omista positiivisista kokemuksista ja mielipiteistä huolimatta haastattelut toivat ilmi myös huolen oman työyhteisön kollektiivisesta osaamisesta kolmiportaisen tuen toteuttamisessa. Joidenkin haastateltavien kohdalla työyhteisössä oli yleisesti vallalla ajatus siitä, että kolmiportaiseen tukeen siirtyminen on jotakin vaikeaa, negatiivista tai haastavaa. Tukijärjestelmän ei tässä tapauksessa nähdä olevan työväline opettajalle, vaan tapa kontrolloida opettajaa. Tuen kirjaamisen ja dokumentoinnin koettiin olevan jotakin muuta, ylempää tahoja varten.

”Mutta mä vaikka lyön vetoa kahvipaketin tässä kohtaa, että mun työkaverit eivät tiedä missä vaiheessa ne tulevat ja millä tavoin. Ja ne on moneen kertaan printattu ja erivärisille papereille ja niistä on puhuttu. Ja ne jää etäisiks.- - . Niin siinä mennään sitte helposti siihen että sitä vetkutetaan ja vetkutetaan eteenpäin

koska ei haluta tehdä niitä lomakkeita. Että sitte se tilanne voi mennä sellaseks että sitte kutosen keväällä havahdutaan että nythän täytyy tehdä jotain ku toi lapsi siirtyy yläkouluun. - - Mä luulen että ainakin osa vielä luokanopettajista kokee että se on vaan ylimääräinen taakka.” Haastateltava 2

”Ylipäättään se on tuntunu herättävän paljon ristiriitaisia ajatuksia täällä. Et mäki jossain vaiheessa koen, että ku nyt sun pitää tehdä kaikista oppilaista. Jos sulla on vaikka kaks viikkoa aikaa. Ja sun pitää tehdä kuus pedagogista arviota ja kaks tehostettua tukea ja sit tarkistella ne. Ja sulla on päällä monta työtä. Niin siinä vaiheessa rupee vähä tökkimään, et pitääkö mun vaan tehdä jollekin jonnekin, et näkee että on tehty tätä työtä mitä mä oon tehny viimeiset kymmenen vuotta. Et se on semmonen minkä mä huomaan et monet opettajat siitä puhuu. Et se mietityttää onko tämä kuitenkaan lopullinen ja hyvä järjestelmä.” Haastateltava 5

Tukipalveluiden koetaan olevan tällä hetkellä kohtalaisen hyvässä tilanteessa. Resurssien suhteen tukitoimet nähtiin riittäviksi. Tukitoimien ja resurssien paraneminen jatkossa koettiin epätodennäköiseksi. Valtaosin kolmiportaiseen tukeen siirtyminen ja sen toteuttaminen omassa arjen opetustyössä nähtiin positiivisena ja selkeyttävänä asiana.

”Varmasti jos resursseja olis enemmän niin onnistuis paremmin, mutta se on realismia seki että ei tuu oleen milloinkaan kovin paljon paremmat resurssit kun tällä hetkellä.” Haastateltava 4

”Että kyllä koen että tukea oon saanu näitten resurssien puitteissa hyvin. Mutta jos olis ollu enemmän resursseja nii sitte tietysti olis ollu toivomuksia enemmänkin.” Haastateltava 3

”Mutta se tunne mikä mulla on tällä hetkellä on se, et mä oon tyytyväinen että on menty kolmiportaiseen tukeen siltä osin, että se selventää.” Haastateltava 2

5.2.4 Tulokset suhteessa OAJ:n selvitykseen

OAJ:n (2013) tutkimusta ja tätä tutkimusta verratessa muutamat tutkimuskysymykset asettuvat limittäin. Molemmat tutkimukset selvittävät työnkuvan muutosta ja työmäärän lisääntymistä. Lisäksi OAJ:n tutkimus tutkii kolmiportaisen tuen piiriin siirtymisestä seuranneita hyviä ja huonoja puolia, kuten tämäkin tutkimus. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan viitata suoranaisesti opettajien mielipiteisiin työhyvinvoinnista, oppilashuoltoryhmän palveluiden toimivuudesta tai hallinnon ja johtamisen onnistumisesta. Tässä tutkimuksessa ei myöskään paneuduta oppilasryhmien kokomuutoksiin, kuten OAJ:n tutkimuksessa tehtiin.

Molemmissa tutkimuksissa opettajat kokivat työmäärän lisääntyneen jonkin verran. Työmäärää oli lisännyt nimenomaan tukimuotojen dokumentointi ja suunnittelu. OAJ:n tutkimuksesta tulee selvästi ilmi, että asiakirjojen dokumentointi on koettu haastavaksi, koska siihen ei ole ollut valmiuksia tai sopivaa koulutusta (OAJ 2013, 13). Tässä tutkimuksessa koulutuksen puute ei näkynyt yhtä selkeänä turhautumisena uuteen systeemiin. Tämä voi juontaa juurensa joko kuntatason laadukkaaseen lisäkoulutukseen ja koulukohtaiseen tutorointiin. Myös tutkimuksen ajankohdalla voi olla merkitystä. OAJ:n tutkimus toteutettiin syksyllä 2012 ja tämä tutkimus loppukeväänä 2013. Kolmiportainen tuki saattoi olla jo tuttua useimmille opettajille, koska sen kanssa oli painiskeltu pidempään.

OAJ:n (2013) tutkimuksessa opettajat kokivat työnkuvansa muuttuneen siten, että oppilashuoltotyön ja moniammatillisen yhteistyön määrä oli kasvanut. Samoin tutkimuksesta ilmeni kodin ja koulun välisen yhteistyön lisääntyminen. Jälkimmäisessä tutkimuksessa samanlaista tulosta ei ilmennyt. Käytännön työn ja tukitoimien toteuttamisen luokassa koettiin pysyneen samanlaisena, vain dokumentoinnin ja kirjallisen työn lisääntyneen. Useat haastateltavista pitivät kolmiportaisen tuen toteuttamista kuitenkin hyvänä menetelmänä myös kodin ja koulun välisen yhteistyön kannalta.

Molemmissa tutkimuksissa tukimuotojen kirjaamisen koettiin olevan tärkeä sekä oppilaan että opettajan oikeusturvan toteutumisen näkökulmasta. Tukimenetelmien kirjaamisen systemaattisuus ja järjestelmällinen toteuttaminen koettiin myös molemmissa tutkimuksissa kolmiportaisen tuen toteuttamisen eduksi. Tuen tarpeiden ja oppilaan tavoitteiden määrittely on selkeyttänyt paljon käytännön opetustyötä ja tuen toteuttamista. Dokumentoinnista seurannut työmäärä nähtiin kuitenkin OAJ:n (2013) tutkimuksessa monesti hyvin negatiivisena ja siihen olisi kaivattu lisää resursseja. Tässä tutkimuksessa alkuopettajat eivät ilmaisseet kehitysehdotuksia dokumentoinnin aiheuttaman työmäärän lisääntymisen ratkaisemiseksi.

OAJ:n (2013, 21) yhteenveto ”Kyselyn perusteella voidaan tulkita, että oppilaan oikeus tukeen ei kaikilta osin toteudu. Opettajien työhyvinvointi ja jaksaminen vaarantuu lakimuutoksen vaatiman lisääntyneen työmäärän vuoksi.” pitää paikkansa myös tässä tutkimuksessa. Alkuopettajat kokivat

kolmiportaisuuteen siirtymisen selkeyttäneen käytännön toimia, mutta lisänneen myös työmäärää. Tuen kokonaisvaltainen ja järjestelmällinen toteuttaminen vaatii paljon aikaa ja työtä luokanopettajalta, mutta siihen ei kuitenkaan ole lisätty työaikaa tai resursseja. Ajanpuutteen vuoksi haluttuja tukitoimia ei ehditä toteuttaa ja kiireessä tehdyt tukitoimien asiakirjapaperit eivät aina vastaa niiden potentiaalia tuen toteutumisen oikeusturvana ja toimivana tukivälineenä. Tässä tutkimuksessa ei selvitetty opettajien työhyvinvoinnin tilaa, mutta haastattelujen perusteella opettajat eivät olleet siihen täysin tyytyväisiä.

OAJ:n (2013, 21) selvitys nimeää jatkotoimenpiteiden tarpeen suureksi. Kolmiportaisen tuen järjestelmän tavoitteet ohjaavat koulua oikeaan suuntaan, mutta niiden lakisääteinen toteutuminen on toistaiseksi jäänyt haaveeksi (OAJ 2013, 20). Molemmissa tutkimuksissa yhteisenä piirteenä hahmottuu opettajien halu ja innostus antaa oppilaille heidän taitotasolleen sopivaa tukea, mutta puutteelliset olosuhteet eivät anna sille mahdollisuutta. OAJ ehdottaa oppilasryhmien koon säättämistä laissa, jotta opettajilla olisi mahdollisuus vastata kasvaviin tuen tarpeisiin koulujen inklusion yleistyessä. Lisäksi jatkoon kannalta olisi tärkeää kerätä kunta- tai aluekohtaista tutkimustietoa kolmiportaisen tuen tämänhetkisestä tilasta, jotta voitaisiin arvioida ja valvoa sen toteutumista paremmin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on juuri kunnallisen tason arviointi alkuopetuksessa toteutetun kolmiportaisen tuen tilanteesta. (OAJ 2013, 22–23)

Opettajille ehdotettu dokumenttikohtainen palkkio (OAJ 2013, 23) tuen papereiden (oppimissuunnitelmat, pedagoginen arvio ja selvitys, HOJKS) laatimisesta on yhtenevässä linjassa tämän tutkimusten vastausten ongelmakohtien kanssa. Tällä hetkellä dokumentoinnin lisääntyminen näkyy selvästi luokanopettajan työmäärässä, mutta korvausta tästä ajasta ei kuitenkaan saa. Dokumenttikohtainen palkkio takaisi opettajalle palkkion jokaisesta tehdystä asiakirjasta, joten se kompensoisi lisääntynyttä työaikaa. Tässä tutkimuksessa opettajat eivät osanneet haastattelutilanteessa nimetä merkittäviä kehittämissuhteita kolmiportaisen tuen onnistumisen takaamiseksi. Lähinnä kehitysehdotukset koskivat resurssien huolellisempaa jakamista ja arvottamista koulukohtaisella tasolla.

Molemmissa tutkimuksissa tuli ilmi koulutuksen vaikutus kolmiportaisen tuen toteuttamiseen. Mitä enemmän opettajalla on asiasta koulutusta, sen helpompaa sen toteuttaminen on. OAJ:n (2013, 23)

ehdotus opettajille maksetusta erityispedagogiikan perus- ja aineopintojen tutkintolisästä voisi lisätä opettajien innostusta kouluttautua. Näin tuen toteuttaminen koettaisiin todennäköisesti mielekkäämpänä, koska siihen olisi enemmän valmiuksia. Useissa kouluissa on opettajia, jotka jatkavat opetustyössään vielä vuosikymmeniä, eikä heillä välttämättä ole minkäänlaista koulutusta kolmiportaisen tuen järjestämiseen. Kuntakohtaisen koulutuksen varaan tätä kouluttautumista ei voi myöskään laskea, koska opetushenkilöstön vaihtuvuus on melko korkea ja koulutuksia järjestetään siihen nähden harvoin. Tutkintolisä saattaisi motivoida opettajia kouluttautumaan asiaan, koska se takaisi heille automaattisesti paremman ansion.

5.3 Tulosten pätevyys ja yleistettävyyys

Tutkimuksen luotettavuutta on mitattu muun muassa validiteetin, eli pätevyyden, ja reliabiliteetin, eli pysyvyyden, arvioinnilla (Ronkainen & Pehkonen & Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 129). Laadullisessa tutkimuksessa validiteettia tarkastellaan sekä aineiston että siitä tehtyjen tulkintojen kautta. Validiteettia arvioitaessa pohditaan aineiston valintaa ja analyysiä sekä tutkimuskysymyksiin vastaamista ja analyysin laadukkuutta. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen mitattavuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi tulosten vakiona pysyminen ei ole olennaista, vaan reliabiliteettia nostaa tutkimuksen analyysin systemaattisuus sekä tehtyjen tulkintojen luotettavuus. (Ruusuvuori ym. 2011, 26–27)

Validiteetin ja reliabiliteetin termien jaottelusta on lähiaikoina ollut paljon keskustelua. Niiden määritelmien ja rajauksien suhteellisuus toisiinsa sekä määrittelyerot suhteessa toisiin käsitteisiin ovat asettaneet tutkijat ympäri maailmaa pohtimaan uudelleen tällaista mustavalkoista teemoittelua kahden käsitteen välillä. Tutkimuksen kokonaisvaltaisemman pätevyyden arviointi, sisältäen mm. arvioitavuuden, seurattavuuden, uskottavuuden, vakuuttavuuden, perusteltavuuden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden arvioinnin, on nostamassa päätään aiemman reliabiliteetti ja validiteetti – ajattelun rinnalle. (Ronkainen ym. 2011, 133; 135–136)

Uskottavuutta ja luotettavuutta tutkimukselle tuo myös hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Eettisesti ehyt tutkimus edellyttää tietynlaisten toimintatapojen käyttöä tutkimuskohteesta ja oppiaineesta huolimatta. (Kuula 2013, 34) Mikäli tutkimus ei ole toteutettu

eettisten käytänteiden mukaisesti, sen uskottavuus on hyvin pieni. Vastuu tutkimuksen eettisyydestä ja rehellisyydestä on tutkijalla itsellään. Tieteellisten tulkinta- ja arviointimenetelmien erimielisyyksien ei kuitenkaan katsota olevan tieteellistä vilppiä, vaan ne katsotaan kuuluvaksi tieteen keskustelun luonteeseen. (Tuomi ym. 2009, 132–133; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on antanut seuraavat ohjeet hyvän tieteellisen käytännön toteuttamiseksi:

- 1. Tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.*
- 2. Tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.*
- 3. Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan.*
- 4. Tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja siitä raportoidaan sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.*
- 5. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu ja tietyillä aloilla vaadittava eettinen ennakoarviointi on tehty.*
- 6. Tutkimushankkeessa tai tutkimusryhmässä sovitaan ennen tutkimuksen aloittamista tai tutkijoiden rekrytointia kaikkien osapuolten – niin työnantajan, vastuullisen tutkijan (principal investigator) kuin ryhmän jäsenten – oikeudet, tekijyyttä koskevat periaatteet, vastuut ja velvollisuudet sekä aineistojen säilyttämisestä ja käyttöoikeuksia koskevat kysymykset kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. Tutkimuksen edetessä sopimuksia voidaan tarkentaa.*
- 7. Rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.*
- 8. Tutkijat pidättäytyvät kaikista tieteeseen ja tutkimukseen liittyvistä arviointi- ja päätöksentekotilanteista, jos on syytä epäillä heidän olevan esteellisiä.*
- 9. Tutkimusorganisaatioissa noudatetaan hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa sekä otetaan huomioon tietosuojaa koskevat kysymykset.*

Tässä tutkimuksessa näitä hyvän tieteellisen käytännön ohjeita on noudatettu sääntillisesti. Eettisten toimintatapojen mukaisesti tutkimuksen tekovaiheessa haastateltavilta on pyydetty etukäteen lupa ja suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja tutkimushaastattelut on nauhoitettu sekä litteroitu. Aineiston säilyttäminen ja tutkimuksen toistaminen sekä tutkimustulosten myöhemmän tarkastelun mahdollisuus on taattu. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien sekä tutkimuksen kohteena olevan paikkakunnan anonymiteetti on säilytetty ja luottamukselliset tiedot on pidetty salassa. Lähdeviitteet on merkitty huolellisesti, eikä muiden kirjoittajien tekstejä ole esitetty tutkijan omina teksteinä.

Tutkimukselle validiteettia tuo huolellisesti tehty tutkimusaiheen valinta. Kolmiportainen tuki on uusi aihe ja sitä on tutkittu vielä kovin vähän. Tutkimuksen teko aiheesta oli siis hyvin perusteltua. Tutkimuksen sisäinen validiteetti perustuu sen loogiseen ja johdonmukaiseen rakenteeseen. Reliabiliteetin kannalta ajankohtainen aihe, tutkimusaiheelle sopiva tieteellinen metodi sekä perustellusti rajatut haastattelukysymykset tekevät tutkimuksesta systemaattisesti etenevän kokonaisuuden, joka pohjaa tuloksensa vankasti teoriaan. (Ronkainen ym. 2011, 130; 135)

Luotettava tutkimus sisältää teorial tietoa tutkittavasta aiheesta. Luotettavan tutkimuksesta tekee myös tarkka selostus sen vaiheista ja etenemisestä (Hirsjärvi ym. 2013, 232). Teoriatiedon vähäinen määrä tässä tutkimuksessa juontaa juurensa kolmiportaisen tukijärjestelmän tuoreuteen. Aihetta ei ole vielä juurikaan tutkittu, eikä siitä ole tuotettu suurta määrää lähde teoksia. Useimmat teoksista ovat hyvin samansuuntaisia, esittäen samat perusasiat vain eri sanamuodoin. Näistä saatavilla olevista teorialähteistä tutkimukseen on kuitenkin koottu tärkeimmät teoreettiset lähtökohdat ja kolmiportaisen tuen viitekehys. Tutkimuksen vaiheet taas on selkeästi kuvattu analyysimenetelmien selostuksen yhteydessä.

Tutkimuksen yleistettävyyttä on problemaattinen aihe laadullisen tapaustutkimuksen kohdalla. Yksittäinen erillinen tapaus rajaa tulosten yleistettävyyttä. Haastateltavien joukko koostuu toisiinsa suhteessa olevista henkilöistä joita yhdistää saman kunnan palveluksessa toiminen, he ovat siis tietyssä kontekstissa (Hirsjärvi ym. 2013, 134; Vilkkä 2005, 130). Pienen otannan vuoksi tulokset eivät luonnollisesti ole yleistettävissä kansainvälisellä tai kansallisellakaan tasolla.

Kuntakohtaisella tasolla näen tulokset kuitenkin luotettaviksi. Haastateltavien määrä (6) on kohtalaisen pieni, mutta pienen kunnan mittakaavassa se on kuitenkin suuri osa alkuopettajista.

Aineiston on ainutlaatuinen ja teemahaastatteluiden puolistrukturoidun luonteen vuoksi niissä ilmenee paljon vastaajien omia ajatuksia ja mielipiteitä. Yleistettävyyttä lisää myös tulosten asettuminen pääpiirteittäin samaan linjaan OAJ:n 2013 tekemän selvityksen kanssa. OAJ:n selvityksessä vastaajia oli ympäri Suomea ja vastaajien määrä oli korkea. Tämän tutkimuksen tulosten samankaltaisuus näiden tulosten kanssa vahvistaa siis myös OAJ:n tutkimuksen tulosten luotettavuutta.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kolmiportaisen tuen toteutumista ja toteuttamista käytännön opetustyössä alkuopettajien näkökulmasta. Laadullisen tapaustutkimuksen puitteissa otannan rajaaminen juuri tiettyyn yksittäiseen kuntaan ja osaan sen alkuopettajista herättää kysymyksen tutkimuksen todellisesta hyödynnettävyydestä. Koska tutkimuksen oli lähtökohtaisestikin tarkoitus hyödyttää juuri yhtä kuntaa, näen että siinä se on onnistunut hyvin. Tutkimuksesta tulee selkeästi ilmi, miten kyseisen kunnan alkuopettajat kokevat kolmiportaisen tuen toteuttamisen omassa työssään ja mihin he siinä ovat tyytyväisiä sekä tyytymättömiä. Koska tutkimuksen tulokset kulkevat käsi kädessä OAJ:n aiemman tutkimuksen kanssa, näen, että sen tulokset ovat luotettavia ja varsin vertailukelpoisia.

Kolmiportaisen tuen toteutumista sekä jalkautumista koulujen ja opettajien arkeen on tutkittu vasta vähän. Jatkotutkimuksille olisi ehdottomasti tilaa ja kysyntää nyt, kun kolmiportaisuuteen johtaneen lakimuutoksen täytäntöönpanosta on pian jo kolme vuotta. Omaa tutkimustani olisin voinut syventää haastattelemalla esimerkiksi kaikkia kunnan alkuopettajia kuuden haastateltavan sijasta. Tällöin haastattelujen olisi kuitenkin pitänyt olla osaksi suljettuja, jolloin niistä olisi pystynyt löytämään myös määrällisiä sisältöjä. Omien kokemusten ja mielipiteiden tutkimisessa on kuitenkin tärkeää saada opettajilta mahdollisimman autenttisia vastauksia, eivätkä suljetut kysymykset usein sellaisia anna.

Tutkimusta toteuttaessani huomasin usein, että ”tämänkin olisin voinut tehdä toisin”. Näin varmasti tapahtuu monille aloitteleville tutkimusentekijöille matkan varrella. Aiheen valintaan olen ollut tyytyväinen koko tutkimuksen ajan. Samoin käyttämiini metodeihin. Haastatteluja litteroidessani tuumin, että olisin voinut esittää haastatteluissa enemmän tarkentavia kysymyksiä yksityiskohtaisempien vastausten ja henkilökohtaisempien mielipiteiden saamiseksi. Toisaalta taas

haastattelut olivat osalla kovin pitkiä, joten yksityiskohtaisemman aineiston litterointi olisi ollut sängen työlästä. Suunnittelin haastattelukysymykseni kyselemällä useilta kollegoilta mielipiteitä siitä, mitä he haluaisivat kolmiportaisen tuen toteuttamisesta todella tietää. Omien intressieni lisäksi näistä kysymyksistä muodostui looginen kokonaisuus tutkimusaiheeni ja tutkimuskysymysteni rinnalle.

Jälkikäteen pohtiessani huomasin, että olisin voinut sisällyttää haastatteluihin myös kysymyksiä opettajien työhyvinvoinnista ja oppilashuoltotyöstä, kuten OAJ:n tutkimuksessa. Näin olisin pystynyt vertailemaan haastatteluista poimimiani tuloksia vielä syvemmin ja tutkimukseni tulokset olisivat olleet entistä luotettavammat. Toki tällaisen aspektin lisääminen olisi tuonut työhön kaksinkertaisesti lisää työtä ja sisältöä pelkästään teorian osalta. Työhyvinvoinnin tutkimus on aina suuritöistä ja monen asian summa, joten en halunnut paneutua siihen tässä tutkimuksessa. Toki tässä tutkimuksessa tulee ilmi useita opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia asioita sekä mielipiteitä.

Erittäin tärkeänä antina tutkimuksesta näen opettajien kokemukset kolmiportaisen tuen lakiuudistusta seuranneista työnkuvan muutoksista. Lähes kaikki opettajat kokivat antavansa tukea käytännössä samalla tavalla kuin ennenkin, mutta tuen suunnittelusta ja dokumentoinnista oli tullut työläämpää. Asiakirjojen laatimisesta oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, mutta päällimmäisenä niistä jäi mieleen se, että monet kokivat huolellisen dokumentoinnin selkeyttävän tuen antamista. Kirjaamisen avulla tuki tulee annettua systemaattisesti ja se pysyy itselläkin mielessä paremmin. Uskon, että negatiivisiin kokemuksiin vaikutti myös se, että tukijärjestelmä oli vielä haastatteluhetkellä melko uusi ja lisääntyneen työmäärän hyötyjä käytännön työssä ei osattu vielä havaita. Toki dokumentointiin ja suunnittelutyöhön kuluu paljon aikaa, joten siitä olisi mielestäni saatava jonkinlainen korvaus. Työajalla pitäisi tällä hetkellä ehtiä entiseen verrattuna paljon enemmän, mutta sitä ei ole kompensoitu mitenkään.

OAJ:n ehdotus dokumenttikohtaisesta palkkiosta on mielenkiintoinen. Toisaalta jokaisesta laaditusta asiakirjasta saatu palkkio olisi reilu korvaus, sillä se olisi suoraan verrannollinen tukea tarvitsevien oppilaiden määrään. Toisaalta taas dokumentti voidaan laatia huolellisesti moniammatillisessa yhteistyössä tai pikaisesti välitunnilla huolimattomasti. Dokumenttikohtaisesta

palkkiosta saattaisi hurjimmissa tapauksissa jopa seurata lähes jokaiselle oppilaalle oppimissuunnitelman tekeminen, vaikka sille välttämättä ei olisi edes tarvetta. Yksiselitteistä korvausta kolmiportaisen tuen asiakirjojen laatimisesta tuskin löytyy. Dokumenttien täyttämiseen tottuminen ja niiden käytön normalisoituminen koulun arjessa kuitenkin luultavasti lieventää opettajien negatiivisia kokemuksia. Tai ainakin toivon niin.

Oma mielipiteeni kolmiportaisen tuen toteuttamisesta on hyvin samansuuntainen haastateltavieni kanssa. Kyseisessä kunnassa resurssit on järjestetty siten, että alkuopettajilla on mahdollisuus käyttää monia erilaisia tukipalveluja oppilaidensa pulmien kohtaamisessa; erityisopetus, resurssiopettaja, jakotunnit, vinkkipankki, avustajapalvelut ja kohtalaisen hyvät tilaratkaisut. Omassa työssäni olen myös tuskaillut kun ”näitä lomakkeita pitäisi taas kiireellä kirjoittaa ja saada oppilaalle kotiin viimeistään huomenna, mutta kun välitunnillakin pitäisi olla valvomassa”. Luokanopettajan työ on hyvin hektistä, eikä työpäivästä juuri löydy ylimääräistä loppoaikaa. Opettajille todennäköisesti ammattitautiin verrattava halu auttaa jokaista oppilasta tuen tarpeen asteesta huolimatta saa aikaan sen, että opettajanhuoneessa kajastaa tietokoneen näytön valo vielä pitkään oppilaiden poistumisen jälkeen. Tukilomakkeet on saatava tehtyä.

Omalla kohdallani olen tyytyväinen, että tukijärjestelmä on tullut minulle tutuksi jo opiskeluaikanani. Näin minun ei tarvitse opetella uutta systeemiä ja uusia lomakkeita, vaan järjestelmä tuntuu jo nyt luonnolliselta ratkaisulta. Toki kolmiportaisen tuen järjestelmä ja sen toteuttaminen käytännössä eri kunnissa elää ja muuttuu vielä varmasti moneen kertaan. Siitä huolimatta koen, että tukijärjestelmän käyttöönotossa on menty oikeaan suuntaan. Jokainen oppilas ansaitsee saada tukea juuri tarvitsemallaan tasolla ja kolmiportaisen järjestelmän joustavuus antaa jokaiselle opettajalle mahdollisuuden toteuttaa tukea itse parhaaksi kokemallaan tavalla. Lisäkouluttautumista sekä pientä hienosäätöä lisätutkimuksista saatujen tuloksien mukaan ja kolmiportaisen tuen toteuttaminen sujuu opettajilta kuin tanssi.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Bayne, T. & Montague, M. 2011. Cognitive phenomenology: an introduction. Teoksessa Bayne, T. & Montague, M. (toim.) Cognitive phenomenology. Oxford: Oxford University Press.

Cerbone, D. R. 2006. Understanding phenomenology. Durham: Acumen.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

Embree, L. (toim.) 1997. Encyclopedia of phenomenology. Dordrecht: Kluwer Academic.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Finlex. 2013. Perusopetuslaki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16>. Viitattu 8.4.2013.

Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview: From structured questions to negotiated text. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

Freebody, P. R. 2003. Qualitative research in education. Lontoo: Sage.

Goodman, V. D. 2011. Qualitative research and the modern library. Oxford: Chandos.

Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hammersley, M. & Gomm, R. 2009. Introduction. Teoksessa Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (toim.) Case study method. Lontoo: Sage.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2005. HOJKS elämäнкаaaren eri vaiheissa. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus.

Koulutuksen arviointikeskus. 2014a. Varhainen puuttuminen.
[http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/pr
osessit/varhainen_puuttuminen.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/pr
osessit/varhainen_puuttuminen.html). Viitattu 14.1.2014.

Koulutuksen arviointikeskus 2014b. Tehostettu tuki: pedagoginen arvio.
[http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/pr
osessit/tehostettu_tuki_pedagoginen_arvio.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/pr
osessit/tehostettu_tuki_pedagoginen_arvio.html). Viitattu 14.1.2014.

Laatikainen, P. & Rintala, A. 2004. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma
HOJKS: käyttäjän käsikirja. Joensuu: Joensuun normaalikoulu.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa
Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola,
J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.

Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. 2003. In-depth interviews. Teoksessa Ritchie, J. & Lewis, J.
(toim.) Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. Lontoo:
Sage.

Lewis, J. 2003. Design issues. Teoksessa Ritchie, J. & Lewis, J. (toim.) Qualitative research
practice. A guide for social science students and researchers. Lontoo: Sage.

Lichtman, M. 2009. Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks: Sage.

Marshall, C. & Rossman, G. B. 2006. Designing qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

Miller, J. & Glassner, B. 2004. The "inside" and the "outside": Finding realities in interviews.
Teoksessa Silverman, D. (toim.) Qualitative research: Theory, method and practice. Lontoo: Sage.

Moran, D. 2000. Introduction to phenomenology. Florence: Routledge.

Niilo Mäki Instituutti. 2014. Kolmiportainen tuen malli. [http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-
arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli](http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-
arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli). Viitattu 18.3.2014.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, S. (toim.) Kaikille kelpo koulu: kolmiportaisen tuen
toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki?
[http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page71.jspx?_afzLoop=344
4258104261428&_afzWindowMode=0&_afzWindowId=1bsw33oba5_1#%40%3F_afzWindowId%
3D1bsw33oba5_1%26_afzLoop%3D3444258104261428%26_afzWindowMode%3D0%26_adf.ctrl
-state%3D1bsw33oba5_80](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page71.jspx?_afzLoop=344
4258104261428&_afzWindowMode=0&_afzWindowId=1bsw33oba5_1#%40%3F_afzWindowId%
3D1bsw33oba5_1%26_afzLoop%3D3444258104261428%26_afzWindowMode%3D0%26_adf.ctrl
-state%3D1bsw33oba5_80). Viitattu 8.4.2013.

Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Tampere: Juvenes-Print.

Opetushallitus 2014a. Erityinen tuki.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/erityinen_tuki. Viitattu 22.1.2014

Opetushallitus. 2014b. Lomakkeet koulunkäynnin ja oppimisen tukeen.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/lomakkeet_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tukeen. Viitattu 17.3.2014.

Opetushallitus. 2014c. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki.

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki. Viitattu 12.3.2014.

Opetushallitus. 2014d. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta.

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>. Viitattu 17.3.2014.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.

Peda.net. 2013. Erityinen tuki.

http://www.peda.net/veraja/ophs/perusopetus/oppimisen_tuki/kolmiportainen/erityinen. Viitattu 22.1.2014.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (toim.) 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. Lontoo: Sage.

Snape, D. & Spencer, L. 2003. The foundations of qualitative research. Teoksessa Ritchie, J. & Lewis, J. (toim.) Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. Lontoo: Sage.

Stake, R. E. 2000. Case studies. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.

Takala, M. 2010. Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. Haastatelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käytäntö Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 20.3.2014.

Yin, R. K. 2003. Applications of case study research. Thousand Oaks: Sage.

LIITE 1

Johanna Majamäki
johanna.majamaki@uta.fi
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Kevät 2013

SUOSTUMUSASIAKIRJA

Tutkimuksen tarkoitus: Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia kolmiportaisen tuen toteutumista ja käytettyjä tukimuotoja erään Pirkanmaalaisen kunnan alkuopetuksessa. Tutkimuksessa on laadullinen näkökulma. Tutkimuksessa ei tuoda ilmi kunnan tai haastateltavien nimiä tai tietoja.

Aineistonkeruumenetelmä: Aineisto kerätään suullisen teemahaastattelun avulla.

Tutkimusaikataulu: Aineisto kerätään toukokuun 2013 aikana. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika lukuvuonna 2013-2014.

☐ Suostun osallistumaan tutkimukseen suullisen teemahaastattelun muodossa.

☐ En suostu osallistumaan tutkimukseen.

Paikka ja päivämäärä

Nimi

Allekirjoitus

LIITE 2

HAASTATTELUPOHJA	ok
1. Montako oppilasta luokallasi on yleisessä tuessa?	
2. Millaisia tukimuotoja käytät yleisessä tuessa? Miten toteutat näitä tukimuotoja?	
3. Montako oppilasta luokallasi on tehostetussa tuessa?	
4. Millaisia tukimuotoja käytät tehostetussa tuessa? Miten toteutat näitä tukimuotoja?	
5. Montako oppilasta luokallasi on erityisessä tuessa?	
6. Millaisia tukimuotoja käytät erityisessä tuessa? Miten toteutat näitä tukimuotoja?	
7. Lakimuutosta seurannut työmäärän lisääntyminen asteikolla 1 – 5?	
8. Mikä työssä on lisääntynyt, jos on lisääntynyt?	
9. Paljonko lakimuutos on helpottanut työtäsi? Mikä työssäsi on helpottunut?	
10. Mitkä koet omiksi vahvuuksiksi kolmiportaisessa työssä? Mistä vahvuudet ovat peräisin?	
11. Millaisia haasteita tai hankalia asioita kohtaat tuen toteuttamisessa omalla kohdallasi?	
12. Millaista tukea toivoisit saavasi tuen toteuttamiseksi?	
13. Mitä tekisit toisin oman koulun tasolla, jos resurssit olisivat samat kuin tällä hetkellä?	
14. Muita kommentteja tuen toteutumisesta ja toteuttamisesta?	

Haastattelun pääkohdat haastateltavia varten:

1. Yleinen tuki
2. Tehostettu tuki
3. Erityinen tuki
4. Työmäärä
5. Työn toteutus
6. Muut kommentit